طرق تدريس المواد الفلسفية

اعداد

أ . د . محمود ابو زيد ابراهيم

د . فاطمة طلبة

طــرق تــدريس المــواد الفلسفيــة

اعــــداد

أ . د . محمود ابو زيد ابراهيــم

د . فاطمــــة طلبــــة

تقديـــــم

هذه هي محاولتنا الثانيـة في مجال طرق تدريس الدراسات الاجتماعية والمواد الفلسفية •• ويتضمن هذا الكتاب موضوعـات تتعلق بمناهج وطرق تدريس المواد الفلسفية : وهي الفلسفـة والمنطق والاجتماع وعلم النفس •• وقد اعتمدنا في مضمونه علـى ما انجزته الدكتوره فاطمـة طلبـة في رسالتها للدكتـوراه، وكذلك على ما انجزه الدكتور محمود ابو زيـد في رسالتـي الماجستير والدكتوراه وكتاب تطوير التدريس في الفلسفـة والدراسات الاجتماعية ••

وهي محاولة نرجو ان تكون مفيده لطلاب كليات التربيـة ومعلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية العامة ، على أمل ان يجد هذا الكتاب وموضوعاته من الجميع قراءة ناقدة ، تساعدنـا على تعديله وتطويره نحو الأحسـن والأفضـل •• والله الموفق•

ا•د• محمود أبو زيـد د• فاطمة طلبـة

الفصل الأول

الفلسفة : معناها ـ طبيعتها

الفصل الأول

الفلسفة
معناها ـ طبيعتها

الفلسفة فى واقع الأمر تراث انسانى تعيش عليه الانسانية ، فهى حوار وجدال ومواجهة أكثر من كونها موضوع أو تيار معرفى محدد ، ومع ذلك فانه من الصعب الاتفاق على تعريف قاطع بشأن ماهيتها ومجالها ، لأن معناها — أى الفلسفة — يختلف باختلاف الفلاسفة والمذاهب والعصور.

والفلسفة كلمة يونانية الأصل اشتقها " فيثاغورث" الفيلسوف اليونانى القديم من كلمتين يونانيتين هما Philo-Sophia ومعناها " محبة الحكمة" . وقد كان اليونان قبل " فيثاغورث " ينشدون الحكمة التى كان معناها عندهم فى أول الأمر المهارة فى صناعة أو فى فن عملى كالتجارة والملاحة . ثم تطور المعنى فأصبحت تطلق على المهارة فى الشعر والموسيقى ، وعلى من يتصف بسداد الرأى وحسن التصرف ، فقد فهمت الفلسفة انذاك باعتبارها حكمة الحياة . والفيلسوف ليس حكيما وانما محب للحكمة ... لأن الله وحده هو الحكيم ، وذلك على حد تعبير "فيثاغورث " اذ قال " لست حكيما فان الحكمة لاتضاف الا للآلهة ، وما انا الا فيلسوف " ولذا فمن الضرورى للانسان أن يجد ليعرف لأنه فى استطاعته ان يكون محبا للحكمة ، تواقا للمعرفة باحثا عن الحقيقة . والحكمة ليست معرفة للحقيقة ، وانما تقويم متكامل لها ، ولهذا تضمنت نشأة الفلسفة اليونانية الاعتقاد فى الحكمة كمثل أعلى للمعرفة والسلوك والتى بدونها لاتكون الحياة الانسانية ذات قيمة ، وبما أن طلب

المعرفة يقتضي السعى الذاىب ، والعمل المستمر من أجـــل الوصول الى الحقيقة . لهذا ارتبطت الفلسفة من أول امرهـا بالتأويل والتفكير .

ولما كانت الفلسفة تمثل اتجاها معينا ينشد الوصول الى المعرفة فهى من الكثرة والاتساع يجعلها مفهوم كلى للطبيعة والانسان والتاريخ فى زمان معين ومكان معيـن، لأنها - أى الفلسفة - تعبير عن مصالح وقوى اجتماعيـة معينة ، وبالتالى فهى ليست اضافة يسعى اليها الانسـان أو يرفض السعى اليها وفق ارادته بل هى وظيفة حتمية فـى عملية وعى الانسان بعالمه . فالفلسفة من هذا المنظـور الاجتماعى ظاهرة ثقافية لها دلالتها الاجتماعية ، أو بمعنـى آخر هى نشاط فكرى ينشأ استجابة لحاجة اجتماعية تتأثـر وتتلون بظروف المجتمع واحداثه . فالفيلسوف يتأثر فـى عطائه ببيئته ومجتمعه الذى يعيش فيه ، فالحركة الفلسفية تؤلف جزءا جوهريا من مجموعة حركة الفكر والعمل فى عصره ، ويصبح العطاء الفلسفى اذن مرتبطا بمستوى تقدم أو تخلف الشعوب .

فالفلسفة اليونانية اذن نشأت كانعكاس لظـروف الحياة الفعلية فى بلاد اليونان عامة وفى آثينا خاصـة ، فالفلاسفة الطبيعيون لم يكونوا يفهمون من الفلسفة الا أنها بحث عن العناصر ، وسعى من أجل الكشف عن أصل الكـون ، حقا ان فلسفتهم كانت مستوعبة لكل ميادين المعرفـة البشرية التى كانت سائدة فى ذلك الوقت ، ولكنها كانـت متجهة اتجاها كليا نحو العالم الخارجى ، فلم تكن تتجاوز فى دراستها مسائل " نشأة الكون " و " تفسير الطبيعـة "

و " رد الكثرة الى الوحدة " أى أنها فلسفة كونية محضة .

ثم جاء **السوفسطائيون** فاحترفوا الجدل والخطابة ، وجعلوا من الفلسفة ضربا من التلاعب اللفظى الذى يؤكد على القول الواحد ونقيضه فى آن واحد ، ولم تلبث ان تطرقت النزعة الشكية للفلسفة على يد " بروتاجوراس ، وجورجياس " فشاع القول بالنسبية وفقدان الحقيقة المطلقة وأصبح هدف الفلسفة آنذاك هو الجدل لمجرد الجدل ،لا لطلب الحق أو الوصول الى اليقين .

أما سقراط فقد انصرف عن الطبيعة منهمكا فى دراسة الانسان ، فقد أنزل الفلسفة من السماء الى الأرض فقد أفضى الى البحث عن الحقائق بحثا نظريا وخاصة عن المبادئ الخلقية من " عدل وخير وفضيلة " ويتضح ذلك فى عبارته المشهورة " أيها الانسان اعرف نفسك بنفسك" ومعرفة النفس لا تتأتى عنده الا اذا كان ثمة علم ، والعلم ، انما يقوم على ربط الجزئيات بعضها ببعض بحيث تتحد كلها فى حقيقة واحدة أو ماهية واحدة . اطلق عليها " سقراط " " الحد الكلى " أو الكلمات أو الأفكار العامة التى تكون بمثابة نقطة البدء لأى فيلسوف يحاول الوصول الى العلم اليقينى الذى يتخذ موضوعه من الحقائق الثابتة فى الوجود . وقد حرص سقراط على وضع منهج فلسفى محكم ، فكان يصطنع الجهل ويقف من أدعياء المعرفة موقف المتهكم لكى يستخلص الحقائق من نفس محدثه عن طريق الأسئلة المنظمة والاعترافات المنطقية ، وفقا لعملية جدلية ، وهذا المنهج السقراطى سمى باسم " منهج التهكم والتوليد " ، وهو الأصل الذى تفرع منه المنهج الجدلى . اذن سقراط أول من جعل الفلسفة

علم الماهيات أو المعانى ، وقد توصل سقراط الى هذ نتيجة للتطور الذى حدث فى المجتمع اليونانى آنذاك وأيضا تبريرا للأوضاع الاجتماعية القائمة ، ودفاعا عن الثبات دون التغيير ، ومن الصورة الخالدة للأشيا دون التطور ، ومن التقسيمات الطبقية .

ويرى أفلاطون أن الفيلسوف هو الكائن الوحيد الذى عليه أن يبقى فى مجال التأمل ويفتح بصره على مافى الوجود محاولا أن يتفهمه ويتعقله وليس فى مجال العمل الكادح. كما أنه يصلح وحده أن يكون الحاكم الأكمل لأن سلطته تستمد من القانون الالهى ، ولهذا استخدم أفلاطون الفلسفة هنا للدفاع عن القيم الأخلاقية والسياسية والطبقية ، وللمحافظة على الأوضاع القائمة فكانت الفلسفة عند افلاطون هى اكتساب العلم وموضوع العلم هو الوجود الحقيقى الثابت الذى لايتحول ولا يتغير . فالعلم الحقيقى هو معرفة المثل أو الماهيات ، وقد اتبع افلاطون منهج الحوار السقراطى الذى تحول على يديه الى منهج يتم فيه انتقال الأفراد الى الأنواع ، ومن الانواع الى الأجناس ثم من الأجناس الى المثل أو النماذج الأزلية التى تشارك فيها شتى الموجودات ولما كانت الفلسفة فى نظره هى مبدأ الانسجام والتوافق فى الحياة والفكر معا فقد أصبحت الفلسفة عنده حكمة يمتزج فيها العلم بالعمل .

غير أن معنى الفلسفة وموضوعها يتسعان عند "أرسطو" أكثر منهما عند سقراط وأفلاطون ، فهو يعرفها — أى الفلسفة — بعلم المبادىء الأولى التى تفسر بها طبيعة الأشياء حيث يندرج العقل فى مواجهته للأشياء من علة الى علة حتى يصل

الى العلة الأولى ، أما موضوع الفلسفة عنده فقد آل الى البحث فى مجموعة من العلوم كالمنطق والطبيعة والنفس، وما بعد الطبيعة ، والاخلاق والسياسة والعقل وملكاته ، وقد حرص ارسطو على أن يجعل للفلسفة طابعا الهيا يجعل منها اشرف العلوم حيث جعلها تتصف بالشمول كما تتصف بروح التأليف والجمع والتوحيد ثم التجريد والسمو النظرى، بمعنى أن الفلسفة لم تنشد منفعة بل تطلب لذاتها ، والفيلسوف فى رأيه رجل حر لايخضع لحكم غيره ، وقد اهتم أرسطو أيضا بدراسة الوجود من حيث هو موجود أى يدرس الوجود باعتباره فكرة عقلية ذهنية يكونها عن الوجود دون الاعتماد على الحواس ، فالحواس لا تعطينا معرفة يقينية بينما العقل يعطينا أفكارا ومعلومات يمكننا الثقة فيها والاعتماد عليها ، فمن الضرورى الاعتماد على العقل فى دراسة الوجود المجرد وهذا العلم المجرد هو أرقى العلوم كلها وأكثرها عمقا وعمومية وتجريدا وبعدا عن التجربة والعمل .

أما المنطق أو المنهج الذى استخدمه ارسطو فهو منهج يبدأ بتجديد موضوع البحث ، ثم استعراض لشتى الآراء التى أولى بها سابقوه فى هذا الموضوع لكى يتناولها بالنقد والتحليل مع الاهتمام بتحديد الصعوبات التى يمكن أن تثار حول هذا الموضوع من أجل العمل على حلها فى ضوء النتائج المستخلصة ، هذا وقد سار أرسطو فى موسوعته الفلسفية وفقا لمنطق علمى صارم تتجلى فيه عقلية الفيلسوف المنظم حيث اعتبر المنطق مجرد مدخل لدراسة الفلسفة ، فقد كان المنطق الأرسطى تحليلا للفكر العلمى الذى ساد أيام اليونان والعصور الوسطى وما بعدها . وقد طرأ على

التفكير العلمي تغيير جوهري استلزم أن يتغير معه المنطق الذي هو الا تحليل للتفكير العلمي ، فقد كان التفكير الذي ساد أيام اليونان رياضيا في صورته وليس رياضيا في مادته ، فاذا بأرسطو يرسم خطوات التفكير الرياضي مادام هذا التفكير ينتهي بصاحبه الى النتائج اليقينية . مؤداه أن الوحدة الأولية لكل تفكير هي القضية التي تتكون من موضوع ومحمول ، فاذا كان هناك قضيتان تتوافر فيهما شروط خاصة أمكن استنتاج نتيجة يقينية أي التوصل الى ما يسمى "بالقياس الأرسطي" . حيث أنه العملية العقلية التي نبرهن بها على صدق النتيجة التي تلزم عن المقدمتين، ولكي نبرهن على صدق النتيجة لابد وأن تكون المقدمتان صادقتين فهو قياس صوري لأنه يهتم بصورة الفكر لا بمادته .

وهكذا يتضح لنا أهمية الفكرة التي كونها أرسطو من الموجودات وهي فكرة اقامها على أساس دراسة الوجود اليوناني دراسة عقلية تعتمد على العقل فلم يجد ما يصلح أن يكون منطقيا الا الصورة القياسية . فلا فكر بغير استنتاج النتيجة من المقدمات ، فقد استطاع استخراج الحقيقة من العقل بالقياس الصوري الذي كان له الأثر العميق على فكر وثقافة العصور الوسطى . التي وجدت في هذا المنطق الأرسطي أداة نافعة لخدمة اغراضها . فالمهم عندهم هو استخراج الحقيقة بالاستدلال المنطقي .

أما **الرواقيون** فقد نسبوا الى الفلسفة صبغة أخلاقية عملية فجعلوا منها حكمة تتمثل في اكتساب علم خاص بالأمور الالهية والبشرية على السواء . فقد شبه الرواقيون الفلسفة بالكائن الحي فجعلوا العظام والأعصاب هي " المنطق"

واللحم هو " الاخلاق " والنفس هى الطبيعة . ولم يكن هذا التشبيه سوى تأكيد لوحدة الفلسفة بوصفها حقيقة عضوية تقوم على الترابط بين الحياة النظرية والعملية . كما اعتبروا المنطق جزءا من الفلسفة .

ويتضح مما سبق أن الفلسفة منذ نشأتها فى الفكر اليونانى تسير فى تيارين ، فهى اما كونية تجعل محور بحثها الأمور الطبيعية ، واما انسانية ينبثق تفكيرها من الانسان ويدور حوله .

وفى العصر الاسلامى كان الرسول عليه الصلاة والسلام يجلس الى أصحابه من المهاجرين والأنصار ليتلو عليهم آيات القرآن الكريم أو يحدثهم فى شئونهم الدينية والدنيوية ، ويجيب عن أسئلتهم ويفتح أمامهم أبواب التأمل والتفكير فى الآيات والأحاديث مفسرا لهم ما يغمض عليهم من أمور العقيدة والتشريع والفقه والمعاملات ، فكان القرآن والأحاديث النبوية الشريفة عماد الدراسات الاسلامية الأولى فى عهد الرسول (ص) وعهد الخلفاء مما أدى الى الاهتمام بتدوين " القرآن الكريم " ونسخه فى عدة نسخ وجهت الى الولايات الاسلامية فى عهد عثمان بن عفان ، ولما خرج المسلمون من الجزيرة العربية لنشر الاسلام فى الولايات والامصار كالعراق وبلاد فارس شرقا الى الهند وحدود الصين ، وغربا فى آسيا وبلاد الشام ومصر ، فوجدوا ثقافات غريبة عن ثقافتهم الاسلامية العربية ، منها المذاهب الدينية الوثنية ، والمذاهب الدينية المسيحية واليهودية المختلطة بالفلسفة اليونانية التى انتشرت فى الشرق على يد فلاسفة اليونان حينما فروا من اضطهاد الرومان حيث نشأت مدارس

فلسفية فى الاسكندرية وانطاكية وحران ، جنديسابور،ومنها علوم الطب والفلك والرياضيات والفلسفة الافلاطونية فى الاسكندرية ، فقد واجه المسلمون حركة الجدل الكبرى التى بدأها الزنادقة والملاحدة والمسيحيون واليهود لمهاجمة الدين الاسلامى معتمدين على الحجج الفلسفية والأساليب المنطقية . ولما أصبحت هذه التيارات المتنوعة عنصرا أساسيا من عناصر التركيب الاجتماعى والثقافى فى العالم الاسلامى الجديد مع انتشار الاسلام فى مسيرة الجيوش الاسلامية شرقا وغربا . وعند امتزاج العرب بغيرهم من سكان الأقاليم المفتوحة ، وحماية لدينهم ، اضطروا الى دراسة علوم وفلسفات هذه الشعوب ومذاهبهم الدينية وتتبعوها فى مصادرها الأصلية عن طريق ترجمتها من اليونانية واللاتينية والسريانية والعبرية والفارسية الى اللغة العربية ، وكان من أهم ما ترجمه العرب كتب الفلسفة والمنطق والطب والفلك والرياضيات عند اليونان . وقد بدأت حركة الترجمة فى عصر الأمويين على يد " خالد بن يزيد الأموى " و "عمر بن عبد العزيز " ، الا أنها اتسعت وتنوعت شاملة الفلسفة والمنطق الأرسطى فى عهد العباسيين وخاصة أيام جعفر المنصورى وهارون الرشيد والمأمون ، وما ان استوعب المسلمون هذه العلوم والفلسفات حتى شرعوا فى الدخول الى مجال البحث والتأليف والجدل المنطقى دفاعا عن الاسلام .

وقد أنكر المتعصبون ضد الاسلام وجود فلسفة " اسلامية أو عربية " بدعوى أن العرب لم يضيفوا شيئا أكثر من أنهم تلقوا دائرة المعارف اليونانية ، ولهذا فهى فى نظرهم فلسفة يونانية مكتوبة باللغة العربية ،

ولكن باحثين آخرين قد ذهبوا الى أن العرب مع اهتمامهم بشرح فلسفة أرسطو الا انهم استطاعوا أن يخلقوا لأنفسهم فلسفة مليئة بعناصر جديدة من ابتكارهم وأن الحركة الفلسفية الحقيقية فى الاسلام تتمثل فى علم الكلام الذى ورد فيه من الأدلة والحجج والبراهين العقلية للدفاع عن العقيدة ما يعتبره فريدا من نوعه وتتميز به الفلسفة الاسلامية عن غيرها ، وقد ظهرت فى قضايا علم الكلام ثلاثة اتجاهات مختلفة هى اتجاه المعتزلة ، ويسمون أهل العقل وكانت مبادئهم تتضمن التوحيد ، فالله واحد فى ذاته وصفاته ، والعدل فلا يصدر عن الله الا ما وعد به وما أوعد به ، والمنزلة بين المنزلتين فمرتكب الكبيرة ليس بمؤمن ولا بكافر وانما بفاسق ، والأمر بالمعروف والنهى عن المنكر وقد عرض المعتزلة هذه الأصول فى صورة عقلية فلسفية ، أبرزت الاسلام على أنه دين العقل والمنطق فى كل زمان ومكان . فقد استخدم المعتزلة العقل استخداما واسعا واعتمدوا على الحجج المنطقية والبرهنة العقلية اعتمادا كبيرا . اذ كانوا يفسرون الآيات والأحاديث تفسيرا يتفق مع ما وصلوا اليه بالبرهان العقلى ، واذا وجدوا آيات تؤيدهم فى دعواهم ، استعانوا بها واعتبروها من الحجج النقلية وليست من الحجج العقلية . ولكن وعلى الرغم من انتشار فكر المعتزلة وذيوعه فان كثيرا من مفكرى الاسلام بدأوا يضيقون بالجدل الفلسفى الكلامى الذى حارت نفوسهم فيه ولذا مال كثير منهم الى أهل السنة الذين يأخذون بالنقل مؤمنين دون نقاش أو جدل أو تحليل بما جاءت آيات " القرآن الكريم " والحديث الشريف ، فأصبحت هناك مدرستان متعارضتان هما مدرسة المعتزلة التى تحكم العقل فى كل أمر ، ومدرسة أهل السنة والجماعة التى أقرت النقل

واهتمت بالعقل فى أمور العقيدة والشرع . وفى هذا الوسط الذى احتدت فيه المعارك السياسية والكلامية بين المدرستين كان لابد من أن ينشأ مذهب معتدل يحاول التوفيق بين الاتجاهين المتعارضين والتى صنعت مذهبا متمايزا حيث تناول فيه قضية الذات الالهية ، حيث يرى الأشعرى أن الله يدا ووجها وعرشا ولكن لانعرف كنه هذه الصفات ، وقضية خلق القرآن حيث ذهب المعتزلة أن كلام الله فى " القرآن الكريم " محدث فى لفظه ومعناه . فهو مخلوق كسائر مخلوقات الله ، واعترض أهل السنة بأن كلام الله قديم لفظا ومعنى ، وقد وفق بينهما الأشعرى فى أن القرآن محدث لفظا وقديم فى معناه ، وقضية حرية الانسان ومسئوليته عن أفعاله حيث ذهب المعتزلة الى أن الانسان مسئول عن أفعاله لأنه لديه عقل قادر على معرفة الخير والشر والتمييز بينهما ، على حين قال أهل السنة أن الانسان ينفذ ما خلق الله له من أفعال ، ولكن الأشعرى حاول التوفيق بين حرية الاختيار عند الانسان وقدرته على خلق أفعاله وبين الجبرية المفروضة على الانسان بحيث يكون منفذا لما أراده الله ، فذهب الى أن الله خلق الافعال جميعا أمام الانسان تمشيا مع رأى أهل السنة فهو مسئول عن اختياره لفعل منها دون الآخر .

هذا وقد أفاد الأشاعرة من المنطق الأرسطى فى جدلهم الذى يوفق بين العقل والنقل ، فلم يحجبوا عن الأخذ ببعض الآراء الفلسفية لدى فلاسفة اليونان .

ويتضح مما سبق أنه اذا كانت الفلسفة الاسلامية قد تناولت بالدراسة الموضوعات التى سبق لليونان دراستها فى المنطق والاخلاق والسياسة والميتافيزيقى،

فان هذه الفلسفة قد انفردت بخصائص متميزة وشخصية مستقلة وهذا لايجعلها فلسفة أرسطية مكتوبة بلغة عربية ، اوفلسفة أفلوطينية نقلت عن فيلسوف مدرسة الاسكندرية ، بل هي فلسفة ذات نظريات خاصة ومشكلات معينة ، ومنطق جديد في البحث يقوم على التوفيق بين العقل الفلسفي والنقل الديني ، أو بين الحكمة والعقيدة الاسلامية وذلك لاظهار أن الاسلام دين العقل ، وأن العقل اساس هذا الدين حتى استطاعوا تكوين فلسفة في ثوب ديني ، ولما كانت هذه الفلسفة من نتاج عقول عربية واسلامية فهي تمثل دينا اسلامية وحضارة اسلامية ، فهي اذن اسلامية في مشكلاتها وظروفها التي مهدت لها وفي غايتها وأهدافها . وان الدين اذا تآخى مع الفلسفة وأصبح فلسفيا كما تصبح الفلسفة دينية فالفلسفة الاسلامية اذن وليدة البيئة التي انبثقت منها والظروف التي أحاطت بها .

ومن أهم فلاسفة الاسلام في المشرق الكندى والفارابى ، وابن سينا ، وفي المغرب ابن رشد .

ويعتبر " الكندى " أول فيلسوف اسلامي تحرك فكره في اتجاه الاسلام لحمايته والدفاع عنه محاولا التوفيق بين الدين والعقل .

ويذهب الكندى الى أن النفس جوهر بسيط وهي خالدة ، وتنقسم الى (العاقلة ـ والغضبية ـ والشهوية) ، وأن مصادر المعرفة تتمثل في الحواس التي تدرك الجزء ، والعقل هو الذى يدرك الكل كما يدرك الأجناس والانواع ، والمخيلة ويسميها القوة المتوسطة .

أما منهجه الذى اتبعه فى الوصول الى هذه المعرفة فهو يتمثل فى أن لكل علم منهجا خاصا به فالطبيعيات منهجها حسى تجريبى ، والرياضيات منهجها استنباطى يعتمد على اساس البديهيات العقلية ، والميتافيزيقى منهجها عقلى مبنى على قوانين الفكر الأساسية ، ويرى الكندى أن عدم استعمال المنهج المناسب فى كل علم يوقع الباحث فى الحيرة ، وأن العالم حادث أى مخلوق ويدلل على ذلك بالأدلة التالية : دليل الأبعاد الثلاثة الذى يرى أن لكل جسم أبعاد ثلاثة هى الطول والعرض والارتفاع ، ودليل الحركة والزمن ـ الذى يرى أنه بما أن الزمن مرتبط بالحركة والحركة مرتبطة بالجسم ، فان الزمن مرتبط بالجسم ، فلم يسبق الجسم الزمن ولم يسبق الزمن الجسم بل أن كلا منهما له بداية . وهناك أدلة على وجود الله هى : دليل حدوث العالم ، دليل الوحدة والكثرة والتركيب والدليل الغائى .

أما **الفارابى** فيعتبر الأب الحقيقى للفلسفة الاسلامية ، فقد شيد بناءها وألم باجزائها الرئيسية ، مع ربطها فى كل متناسق .

وللفارابى مذهب فلسفى ، فهو يرى أن الله هو الوجود التام وهو الكمال الذى لايعتريه نقص ويستدل على وجود الله بطريقتين ، طريق الحكماء الطبيعيين ، وطريق الحكماء الالهيين الذين يعتمدون على العقل فى اثبات الوجود كما يرى أن النفس جوهر بسيط ، وقوى النفس ثلاثة (القوة المحركة ، القوة المدركة ، القوة الناطقة) والعقل عنده هو القوة الناطقة عند الانسان ، ويقسم

الفارابى العقل الى عقل عملى ووظيفته معرفة الصناعات المهنية وعقل نظرى يكتسب به المعرفة فى ذاتها .

و" ابن سينا " وهو من أكبر الفلاسفة المسلمين الذين برزوا فى العلم والفلسفة واهتموا بالطبيعيات والطب .

ولابن سينا مذهب فلسفى يرى فيه أن اثبات وجود النفس أمر ضرورى . لأن الدين يعتبرها موطن الايمان والعقيدة، وقد أخذ يسوق الأدلة على اثبات وجودها وله فى هذا الصدد أربعة براهين .

- البرهان الطبيعى السيكولوجى حيث يرى ان النفس اساس الحركة والادراك عند الانسان .
- برهان الأنا ووحدة الظواهر النفسية ، ففكرة الأنا تشير الى ادراكنا للانسجام والتناسق فى انفسنا .
- برهان الاستمرار حيث ان التتابع فى أحوالنا دليل على أن مصدرها النفس .
- برهان الرجل الطائر ، الذى اعتبره ابن سينا معلقا فى الهواء ولكن رغم ذلك لايشك فى وجوده .

والمعرفة عند ابن سينا تسير من المحسوس الى المعقول ، وقد أراد أن يدرك الوجود بالحس والفكر ، مستخدما منهجا معينا فى اثبات وجود الله على النحو التالى:

وجود الله يتضح لنا من البحث في العلل فان العلل لايستقيم لها منطقيا التسلسل الى مالا نهاية ، فلابد أن نصل الى العلة الأولى وهى واجب الوجود وهو واحد أحد فرد صمد ، كما يرى أن الكليات حقائق موجودة قبل الجزئيات ، وفيها وبعدها . موجودة قبلها فى عقل الله ، وبعدها فى عقولنا حين نجردها من المفردات .

وابن رشد وهو من فلاسفة العرب المسلمين ، لقب " بالشارح الأعظم " لفلسفة أرسطو وقد حاول التوفيق بين الفلسفة والدين .

ويذهب ابن رشد الى أن التفلسف واجب دينى على المفكر المسلم ويبرهن على هذا الوجود بالآتى :

ان القرآن الكريم يحتوى على كثير من الآيات التى تحض على التدبر والتفكير مثال ذلك " فاعتبروا يا أولى الأبصر " .

واذا كان الدين يأمر بالنظر الى الأشياء واعتبارها ، فالمقصود بالاعتبار هو استخدام طريقة الاستنتاج التى ينتقل فيها الانسان من قضايا معلومة الى حقائق مجهولة عن طريق القياس العقلى الذى يقرره المنطق . ولذا كان الواجب دراسة المنطق لمعرفة طرق البرهان وشروطه .

ويرى ابن رشد أنه من الواجب أن نستعين بما كتبه وكشف عنه الفلاسفة القدماء ، لأنه من العبث أن نطرح كل كل معرفة سابقة ونستأنف البحث من جديد فليس هناك حرج

لو أخذ المسلمون عنهم ما يرونه من حقائق هذه العلـــوم على شرط أن ينبهوا الى ماهو خطأ ويحذروا منه .

وقد برهن ابن رشد على وجود الله بأدلة عقليــــة نذكر منها :

دليل الاختراع وهذا الدليل ورد فى الآيات القرآنية ما يشير اليه مثال ذلك قوله تعالى " أفلا ينظرون الـى الابل كيف خلقت والى السماء كيف رفعت والى الجبال كيف نصبت والى الارض كيف سطحت " .

دليل العناية حيث أن هناك عناية فى الكون ، وان هذه العناية لايجوز مطلقا أن تأتى صدفة والشرع يؤكـــد ما تشهد به البراهين الحسية والعقلية فى قوله تعالـــى " ألم نجعل الارض مهدا والجبال أوتادا وخلقناكـــم أزواجا وجعلنا نومكم سباتا وجعلنا الليل لباسا وجعلنا النهار معاشـا " .

يتضح مما سبق أن هناك نزعة عامة عند فلاسفــــة الاسلام ، للتوفيق بين الفلسفة والدين وذلك لاعتقادهـــم أن الاسلام دين العقل والمنطق ، فالعقل هو أساس التكليـف فى هذا الدين واذا كان هؤلاء قد سبقتهم محاولات للتوفيـق بين الفلسفة والدين الا أنهم قد برهنوا على مقدرة لـــم يسبقوا اليها لذا عاد رجال الكنيسة فى أوربا يتتلمــذون عليهم فى القرن الثالث عشر الميلادى ويترسمون خطاهـــم ويتبعـون طرقهم فى البرهنة والاستدلال على صحة العقائد .

وفى الغرب المسيحى ارتبطت الفلسفة بظهور المسيحية وسيطرة رجال الكنيسة على العقول بحيث أصبحت الفلسفة فى هذه الفترة خادمة للدين ، وأصبح اهتمام فلاسفة هذا العصر هو تبرير الارتباط بين الفلسفة والدين وقد كان هذا العصر يتميز بضعف الامبراطورية الرومانية بسبب تحولها الى مجموعة من الاقطاعات ، ومن ثم حاولت السلطة الروحية أن تتحكم فى السلطة الزمنية تحكما مطلقا ولكن هذه المحاولة لم تنجح لسببين :-

أولا : استناد الكنيسة ذاتها على النظام الاقطاعى.
ثانيا : ظهور حركة علمانية مصاحبة لنشأة المدن.

أما فى عصر النهضة فقد حدثت ثورة فلسفية كبرى أدت الى استقلال الفلسفة عن الدين . ونشطت الحركة العلمانية فى أوربا ، ونمت المدن الأوربية مما أدى الى قيام التنافس بينهما من أجل التوسع التجارى الذى ادى الى ظهور طبقة البرجوازية متمثلة فى تجارة المدن . وتكونت مع هذا كله نهضة تميزت بالاهتمام بالعقل من ناحية ، وبالعلم التجريبى من ناحية أخرى ، ففى القرن السابع عشر ظهر فيلسوفان ، أحدهما تجريبى وهو الفيلسوف الانجليزى فرنسيس بيكون والآخر عقلى وهو ديكارت ، ويذهب هذان الفيلسوفان الى اثبات المثل الجديدة للمعرفة علميا . ففى رأيهما أن العالم ينبغى أن يفهم على أنه معرفة اصلية ونسقية ومشتقة من مصدر طبيعى وليس من مصدر فائق للطبيعة . ولذا فقد دعا بيكون لتأسيس علم جديد يزيد من سيطرة الانسان على الطبيعة حتى تتعدد الاختراعات الانسانية التى لها قدرة أكبر على الاتجاه نحو مصلحة الانسان ، والذى

دفعه الى هذا ، الاعتماد أن العلم الذى يعتمد على النظر دون الاصابة بالتجربة فهو علم يستند الى المنطق الارسطى العقيم كما لفت النظر الى ضرورة تطهير العقل من الأوهام العالقة به قبل المضى فى هذا المنهج الاستقرائى . هذا المنهج الذى يمثل الجانب الايجابى من المنطق الجديد والحاجة اليه ماسه لأن تصور العلم قد تغير فقد كان العلم قديما يرمى الى ترتيب الموجودات فى أنواع وأجناس ، فكان نظريا بحتا ، أما العلم الجديد فيرمى الى أن يتبين فى الظواهر المعقدة عناصرها البسيطة وقوانين تركيبها .وكان العلم القديم يحاول استكشاف (الصورة) أى ماهية الوجود، بينما بيكون حاول استكشاف صور الكيفيات ولا سبيل الى استكشاف الصور سوى التجربة أى التوجه الى الطبيعة نفسها والخضوع لها .

أما " ديكارت " فقد عرف الفلسفة بأنها العلم الكلى الشامل ، أى المعرفة الكاملة لكل ما أعطى للانسان من معرفة والمعرفة الكاملة مستقلة ، وبذلك يستطيع العقل أن يدركها لأنها واضحة ومتميزة ، فالفلسفة عند ديكارت بمثابة شجرة جذورها الميتافيزيقى وجذعها العلم الطبيعى، وأغصانها باقى العلوم وهى الطب والميكانيكا والأخلاق وكذلك تتعلق المنفعة الرئيسية بمنافع اقسامها التى لا تتعلم الا أخيرا . فالفلسفة اذن علم المبادئ، وهى نظرية وعملية ، والنظر فيها يوفر للعمل مبادئه ، غير أن العمل هو المقصد الأسمى عنده ، ولو ان العقل أهم جزء فى الانسان ، والحكمة خيره الأعظم ، والغرض من العمل ضمان رفاهية الانسان وسعادته فى هذه الحياة .

ومن هنا فقد كانت فلسفة ديكارت فلسفة نقدية تهتم بتخليص العقل من الأفكار السائدة والآراء المسبقة تمهيدا لامداده بالمنهج الصالح للبحث عن الحقيقة . والعلم الرياضي عند ديكارت هو مفتاح مذهبه الفلسفي ، فالرياضيات هي المثل الأعلى للعلم ذلك العلم الذي ينزل من المبادىء الى النتائج . والذي يبدأ من المحسوس وينتهي الى المعقول. وهكذا حاول ديكارت بتجربته العقلية هذه التشكيك في النظريات التقليدية فأراد أن يقوم العقل الانساني ويرسم له طريقا مستقيما ، ويجد له منهجا قويما ، فالمنهج هو الأداة التي تساعد العقل في بلوغ الحقيقة في مجال العلم والفلسفة ، فالمنهج هو الأساس الذي انطلقت منه الاتجاهات العلمية والنظريات الفلسفية في العصر الحديث . فقد كان المنطق عند ارسطو هو آداة العقل وقانونه الذي يحكم عملياته وأحكامه . وكانت القوانين المنطقية تنطبق على كل العلوم ، فكل عالم يبدأ بتعريف موضوعه . ثم يصنف تصوراته (الأجناس والانواع ....) ويدرج الجزئيات تحت الكليات بواسطة القياس ، او ينتقل من الجزئي الى الكلي بواسطة الاستقراء ، فهذا المنطق الأرسطي في نظر ديكارت عقيم لأنه يبرهن الحقيقة ، ولا يساعد في البحث عنها . كذلك فالتحليلات المنطقية عند أرسطو تفسر لنا الحقيقة ولا تساعد على نموها وتقدمها ، فلم يتقدم العلم والفلسفة بمنطق أرسطو بل بفضل مناهج جديدة استحدثها علماء الرياضة والطبيعة . وللمنهج عند ديكارت اربع قواعد عملية هي :-

قاعدة البداهة واليقين وفيها يقول ديكارت لايقبل شيء على أنه حق مالم يعرفه بالبداهة ، فالعقل يهتدى

الى الحقيقة بالبداهة ، فاليقين هو معيار الحقيقة فيجب أن تكون الفكرة واضحة ومتميزة كما نتجنب التسرع فى الحكم.

قاعدة تقسيم وتحليل المشكلات وفيها يقول ديكارت (تقسم كل مشكلة من المشكلات التى نبحثها بقدر ما نستطيع الى ذلك سبيلا وبمقدار ما تدعو الحاجة الى حلها على احسن وجه من أجل الكشف عن المجهول الذى نبحث عنه .

قاعدة الترتيب او التركيب ،وفيها يقول ديكارت " ان أسير بأفكارى بنظام ، فأبدأ بأبسط الموضوعات وأسهلها معرفة . وأرتقى بالتدريج الى معرفة أكثر تركيبا فارضا النظام حتى بين الموضوعات التى لا تتالى بالطبع " ويبدو أن المسلسلات الجبرية هى نموذج هذا الترتيب عنده فهى دائما تبدأ بالواحد ثم تتدرج الى سلسلة الاعداد .

قاعدة الاحصاء والمراجعة ، ومنها يقول ديكارت " أن أقوم فى كل مسألة باحصاءات شاملة سواء فى الفحص على الحدود الوسطى أو فى استعراض عناصر المسألة بحيث أتحقق أنى لم أغفل شيئا " . وهذه القاعدة تفيد فى التحقق من صدق النتائج .

وهكذا استطاع ديكارت وضع أسس نظرية جديدة للعالم حتى يصل فى النهاية الى المقولة التى لاتقبل الشك : "أنا أفكر اذن أنا موجود " فهذا الشك كان يهدف من وراءه الى اليقين ، وقد سمى بالشك المنهجى فقد اتخذه منهجا أو وسيلة لتخليص العقل من أخطائه كما وضع قواعد المنهج الرياضى الذى يقوم على الحدس والاستنباط ويجعل من الوضوح

والتمايز وتسلسل الأفكار المعيار الأوحد لصحة الاستدلال .

ولقد ظهرت هذه النظرة الجديدة بصورة كاملة مع التيار العقلاني في الفلسفة الفرنسية والألمانية منذ ديكارت حتى كانط صاحب المذهب النقدى الذى استوعب اتجاه بيكون التجريبى الذى يبدأ من الحس والتجربة ، واتجاه ديكارت العقلى الذى يبدأ من العقل محاولا رسم فلسفة تقف موقفا وسطا بين العقل والتجربة الحسية ، فهى ليست عقلية خالصة ولا تجريبية خالصة وانما تجمع بين الجانبين وقد سميت فلسفته بالفلسفة النقدية لأن النقد وسيلة من وسائل تمحيص الآراء وتحرير الأفكار من الاعتقاد فى أفكار ثابتة بعينها ، كما أن النقد ضرب من التحليل ، حيث يحلل الناقد الفكرة أو العبارة ليبين ما فيها من صواب أو خطأ ،وموضوع الفلسفة عند كانط هو تحديد الأسس العقلية التى تقوم عليها حياتنا النظرية والعملية ، فالفلسفة نظرية وعملية الفلسفة النظرية هى علم " ماهو كائن " ، بينما الفلسفة العملية هى علم " ما ينبغى أن يكون " الأولى علم الطبيعة ، والثانية علم الحرية ، والفلسفة النظرية تنقسم الى قسمين علم المنطق وموضوعه دراسة المعانى الكلية من حيث صورتها فقط وعلم الميتافيزيقى ، وموضوعه دراسة تلك المعانى الكلية من حيث علاقتها بالأشياء اذن موضوع المنطق هو الحق وموضوع الميتافيزيقى هو الواقع أو الوجود الحقيقى حيث ان هذا الوجود خاضع لقوانين عقلية أولية سابقة على التجربة ، وعلى هذا فالفلسفة عند كانط هى نقد لقوانين العقل والارادة نقدا أوليا أى نقد العقل النظرى والعقل العملى . وقد استطاع ايضا أن ينتج نسقا يعد من أروع الانساق الفلسفية التى ظهرت فى الفلسفة الحديثة . حيث تعتبر نظرية الأحكام

التأليفية القبلية من أهم النظريات عنده فقد قسم الأحكام الى قسمين أحكام تحليلية وهى التى لاتضيف شيئا الى مضمون المعرفة ، وأحكام تأليفية وهى التى تزداد بها المعرفة المعطاه . ولاشك أن جميع الأحكام التحليلية تخضع لمبدأ التناقض ، ومهما كانت قيمة الأحكام التحليلية فهى لاتدع مجالا للنقد لأنها تحصيل حاصل ، ومن هنا كان اهتمام "كانط" وعنايته الخاصة بالأحكام التأليفية التى مصدرها التجربة ومن ثم تجميع الأحكام التجريبية هى دائما أبدا أحكام تأليفية ونظرية الاحكام التأليفية هى عصب المنطق" الكانطى" كله وعلى اساسها يتم تأسيس العلوم النظرية البحته مثل علم الرياضة ، والعلوم التجريبية مثل علم الطبيعة .

ويحلل " كانط " المعرفة الى عنصرين : مادة المعرفة وهى الاحساسات التى تنقلها الينا الحواس من عالم المظهر الخارجى للأشياء ، وصورة المعرفة وهى الروابط الفكرية التى تسمح بصياغة الاحساسات وتكوين الأحكام ويسمى كانط الاحساسات بالمقولات ، هذه الاحساسات ينظمها العقل بواسطة صورتى الزمان والمكان يعود فيحولها الى أفكار كلية ومعايير عامة فلا يقنع العقل بمعرفة انسان معين بل يهتم بالوصول الى معنى الانسانية . ولايكتفى بادراك الظاهرة الطبيعية منفصلة عن غيرها من الظواهر بل تسعى الى ربط هذه الظواهر بعلاقات معينة ، والعقل أيضا لايترك الصور الحسية التى نحصل عليها متفرقة بل يرتبها فى طوائف وأنواع وأجناس ولايتيسر للعقل هذا الا عن طريق صور أولية فيه هى مقولات الادراك مثل مقولة الجوهر والعلية والضرورة .

أما كارل ماركس فقد عاش ثورات اجتماعية واقتصادية ، ودلالتها أنها ترفض تجميد التطور الاجتماعي . وقد صاحب هذه الثورات اتجاهات دينية وعلمية وتحريرية وأهمها :

(١) مذهب الاقتصاد الحر وانتقادات أصحابه لـــه ، ثم نظرية ريكاردو فى العمل (١٩٧٢ – ١٩٨٣) حيث كـــان لريكاردو مذهب فلسفى عرضه فى كتاب مبادىء الاقتصاد السياسى الذى تضمن :ـ

أ ـ نظريته فى القيمة حيث ميز بين قيمة الاستعمال وقيمة التبادل .

ب ـ نظريته فى التطور الاقتصادى التى تناول فيها : قانون تناقص الغلة ـ الريع ـ الأربـــاح ـ التجارة الخارجية .

وقد كان لريكاردو منهج معين فى البحث ، حيث تحرى الدقة العلمية واستبعد العاطفة ، واستخدم المنهج الاستنباطى لكنه طبقه على مقدمات مشكوك فيها .

(٢) آراء الاشتراكيين الخياليين الذين لفتـــوا الانظار الى مفاسد الرأسمالية وشرورها وطالبوا باقامـــة نظام اجتماعى تتحقق فيه عدالة التوزيع ومنهم " ســـان سيمون " حيث كانت فلسفته تهدف الى التقدم ، فالصناعـــة عنده هى المستقبل وهى تنظيم اجتماعى تؤدى الى التنميـــة الصناعية فهى مصدر الرفاهية للطبقة العاملة من الناحيـــة العقلية والاقتصادية ، والحكومة عنده هى الوريث الوحيـــد

للتركات وتتصرف فى توزيعها وفقا لكفاءة كل فرد مقياسا لأعماله فالعمل أساس لكل فرد .

(٣) فلسفة " هيجل " الالمانية المثالية ، وازدهار الفلسفة فى انجلترا وفى فرنسا وتميزها بالطابع الألمانى، فقد تميز عصره بحركات عظيمة وتيارات عنيفة تتأثر بها جوانب الحياة حيث عاصر ثلاث ثورات كبرى ، ثورة فلسفية حيث تنقسم فلسفته الى المنطق ، وهو العقل وهو لايعنى بالاشكال والصور وحدها وانما يدرس الأشكال مع مضمونها وهو النسيج الذى يتألف منه الفكر بغرض الكشف عن طبيعته ، والطبيعة : هى النقيض ، يجمعها مركب واحد هو فلسفة الروح فى اطار علاقة جدلية .

وثورة سياسية قامت فى فرنسا تنادى بتمجيد الانسان ورفع منزلته حيث بدأ الانسان يعتمد على عقله .

وثورة رومانتيكية ، محاولا فيها التوفيق بين الاضداد بين الحياة والفكر والايمان والعقل ، والروح والمادة متأثرا بما ينشده الرومانتيكيون من أفكار كالوحدة بين الأشياء ، فالكون كله وحدة مترابطة ومتطورة ــ والمجتمع البشرى كل حى مترابط والحياة فى جوهرها صيرورة والفلسفة يجب أن تبنى فى شكل نسق فكرى متكامل .

(٤) التقدم العملى والاكتشافات العلمية فى غرب أوربا فى القرن السابع والثامن عشر ، وفى مقدمتها نظرية التطور لدارون ، الذى يرى أن الكائنات العضوية على اختلافها انما صدرت من أصل واحد وان بقاء الكائنات

وتطورها انما يتم بمقتضى قانون الانتخاب الطبيعى أو البقاء للأصلح وقد انتشرت هذه النظرية فى انجلترا لأنها تتفق والثورة الصناعية التى تتميز بتحكم الروح الفردية والمغامرة وعدم تدخل الحكومة . وقد اقتضى هذا من الفلسفة أن تغير هى الأخرى من طبيعتها ، وتتخذ لنفسها طبيعة عملية اجرائية وتصير اجرائية تجريبية اللهم اذا اقتضى عليها أن تنفصل انفصالا تاما عن روح العلم المشروعة .

(ه) الاقتصاد السياسى فى انجلترا .... ادى ازدهار النظام الرأسمالى وما صاحبه من زيادة فى الانتاج وميادين العلم والثقافة الى ظهور طبقة البروليتاريا التى تسعى لتحطيم هذا النظام وتحويله الى الاشتراكية . وقد ظهر بوضوح مدى استغلال البرجوازية للبروليتاريا وحرمانها من الحقوق الانسانية حيث نجد أن التناقضات الطبقية قد أدت الى احتدام الصراع بين الطرفين . فقام العمال الفرنسيون بحركة فى " ليون " ، وقام العمال الألمان بحركة فى " سيليزيا " ، وانتشرت الحركة الميثاقية فى انجلترا . ولكن عدم وضوح الهدف لدى هؤلاء العمال استلزم ضرورة ظهور نظرية علمية تمكن العمال من فهم قوانين التطور الاجتماعى ، ومعرفة أسباب هذا النظام — وكيفية تغييره — وتحديد الاتجاه الذى تسير فيه . فالمعرفة هنا هى شرط لوضع القاعدة الأساسية لأى عمل حركى مثمر . وهذه المعرفة ليست معرفة نظرية تجريدية بعيدة عن الواقع ومن هنا ظهرت الفلسفة الماركسية .

وتبدأ فلسفة ماركس من الانسان العامل لا من الانسان المفكر ، ومذهبه يضم فى وقت واحد نظرية تقول على المادية

الجدلية لأنها منهجه ومنطقه فى دراسة الواقع وهى مادية لأنها تقول بسبق المادة على الشعور • وجدلية لأنها تتناول العالم فى حركته ذات الصيرورة المستمرة ، فالمادية الجدلية اذن تدرس القوانين العامة التى يسير الواقع بمقتضاها • هذا وقد نشأ ماركس (١٨١٨ — ١٨٨٣) فوجد نفسه فى مواجهة الجدل الديالكتيك عند هيجل فقد قبله من حيث الشكل ورفضه من حيث المضمون• حيث كان هيجل هو الأصل الذى استمدت منه نظرية ماركس التاريخية للتطور الاجتماعى ، فالمسار التاريخى عندهم يتقدم بطريقة جدلية وان كان كل منها ينظر الى القوة المحركة للتاريخ بطريقة مختلفة •

ويرى " هيجل " الفيلسوف الألمانى أن الفكر هو المعيار الوحيد لمعرفة الحقيقة ، فالفكر وحده عضوية تتكون من أجزاء متصلة الحلقات كل جزء موجود وجودا ضروريا من أجل الكل هذه الاجزاء فى حركة مستمرة فكانت هذه الوحدة هى بيان الأضداد فالمنطق عند هيجل لايدرس صورة الفكر وقواعده وانما يدرس مادته ومضمونه ومادة المنطق هى الفكر الجدلى التابع الذى يسير من الايجاب الى السلب الى تأليف بينها • الجدل عنده هو الديالكتيك والحوار أو المناقشة بين شخصين يبحثان عن الحقيقة فى موضوع معين تظهر وجهات نظر متعارضة بحيث يستطيع كل منهما أن يفهم رأى الآخر بحيث ينتهى الاثنان الى الاتفاق على نبذ الأفكار الجزئية • وقبول وجهة نظر أشمل وأوسع وهكذا ينتهى التعارض الى التآلف • وهكذا نجد أن " هيجل " اتخذ من الديالكتيك منهجا للتفكير • اذن الروح المطلق هو الأصل والبداية فى التطور •

أما " ماركس " فيرى أن التاريخ عبارة عن صـــراع الانسان ضد الطبيعة ، وبفضل هذا الصراع تنشأ الأنظمـــة الاجتماعية ، والنظام الاجتماعي يقوم على النظام الطبقـى، والصراع فى هذا المجتمع يدور بين السادة والعبيد الأمـــر الذى يؤدى الى نظام جديد هو النظام الاقطاعى وهو يمتـــاز بتحرير أصحاب الأرض والعمال الزراعيين غير ان الصـــراع عندئذ يقوم بين الاقطاعيين والفلاحين فتنشأ طبقة أصحـــاب رؤوس الأموال بحكم الثورة الصناعية وظهور الصناعة الآليـة. وفى مقابل طبقة الرأسمالية تنشأ طبقة البروليتاريـــا ويقوم بينهما صراع ينتهى بالانتقال للنظام الاشتراكـــى ويترتب على ذلك أن التاريخ البشرى ليس الا تاريخ الصـراع الطبقى والذى يحدد هذا الصراع فى رأى ماركس قوى الانتـــاج وعلاقات الانتاج . فالعلاقات الاجتماعية تتحدد بفضل قـــوى الانتاج وهذه العلاقات تتصف بالإنتاجية وهى بدورها تؤثـــر فى تكوين القيم الاجتماعية والخلقية والدينية ومن ثم فـان تغييرقوى الانتـاج يؤدى الى تغيير القيم والذى يملـــك هذه القوى هو الذى يستطيع أن يتحكم فى القيم وتغييرها.

كما أن ماركس يرفض نزعة هيجل العقلية المثاليـــة داعيا لمطلق مادى يؤلف فيه الفكر بشرط أن تكون الصدارة للمادة وأن وحدة العالم ووحدة أى ظاهرة ترجع الى ماديته اى ان المنهج الجدلى انما يقوم على الايمان بأنأى ظاهـرة من ظواهر الطبيعـة لا تفهم على حدة ، وبالتالى لاتفســر الا فى ضوء ما يحيط بها من الظواهر ، ولعل هذا هو السبب فيما لفكرة " الكل " أو المجموع من أهمية فى الفلسفـــة الماركسية . وبفضل هذه الفلسفة استطاع أصحاب الثـــورة الروسية ١٩١٧ أن يحدثوا تغييرا جذريا فى المجتمع الروسى

وذلك بالقضاء على التخلف والاقطاع وتأسيس دولة اشتراكية وقد اتجهت الماركسية الى تحليل القوانين التى تحكم تطور المجتمع الانسانى تحليلا جدليا ،وبالتالى فان المادية التاريخية هى المادية الجدلية مطبقة فى تحليل الحياة الاجتماعية ، فالفلسفة المادية الديالكتيكية اذن تتبنى المادية وتطبقها ليس فقط على المعرفة والطبيعة بل أيضا على الحياة الاجتماعية والتاريخية ، كما أنها تطرح الديالكتيك لأول مرة على أساس مادى وتتناوله على أنه علم القوانين العامة للطبيعة والمجتمع والمعرفة الانسانية كما أنها تتميز بالتناول العلمى للقضايا الفلسفية مع مزجه بالنضال الثورى للطبقة العاملة لتحقيق الاشتراكية ومما لاشك فيه أن هذه المميزات متداخلة تداخلا عضويا بمعنى أن المادية التاريخية تنبع من الطابع الديالكتيكى للفلسفة الماركسية ، وأنها من حيث هى فلسفة العقل الثورى تصدر عن المادية التاريخية والمادية الديالكتيكية فى آن واحد وهذا التداخل العضوى يمتنع معه تكوين مذهب مغلق ينطوى على الحقيقة المطلقة عن العالم وعن الانسان ولكنه يسمح بتكوين مذهب مفتوح يستند الى التراث الايجابى للفكر الفلسفى ويتطور بتأثير من المعرفة العلمية والخبرة العملية للتاريخ الاجتماعى .

وفى مواجهة الفلسفة الماركسية فى روسيا ، ظهر مذهب وضعى فى فرنسا ، كان قد دعا اليه الفيلسوف الفرنسى أوجست كونت (١٧٩٨ — ١٨٥٧) محاولا تثبيت الثورة الفرنسية لتدعيم الطبقة البرجوازية الصاعدة . فقد حاول تحقيق الاستقرار السياسى عن طريق الجمع بين فكرتى النظام والتقدم واقامة المجتمع على اساس العلم . ونادى أيضا

بفكرة الاصلاح التي تستند على التعاون والتآزر وليس على الصراع والتناحر ، ومن أجل ذلك ينكر فكرة الحق ويهتم بفكرة الواجب ، فكل فرد عليه واجبات ازاء المجتمع وليس له حقوق ازاء أحد .

غير أن تأدية الواجب لن يكون دون سند أخلاقي فالاخلاق شيء أساسي فيه تأسيس المجتمع . كما حاول تصنيف العلوم والتي جعل الرياضيات قاعدتها ، فهي أول العلوم الطبيعية وأداة للمعرفة ، ويعد علم الفلك تطبيقا للرياضيات ثم علم الطبيعة والكيمياء ، والفسيولوجيا وأخيرا علم الاجتماع . وهذه العلوم جميعا تختلف من حيث الموضوع والمنهج ، كما أن هذا الترتيب ليس ترتيبا منطقيا فحسب بل ترتيبا تاريخيا . فالرياضة والفلك علمان يونانيان قديمان ، والفيزياء نمت في القرن الـ ١٧ والكيمياء في أواخر القرن الـ ١٨ ، والبيولوجيا في القرن الـ ١٩ ، أما علم الاجتماع فقد نما على يد " أوجست كونت " ، وقد وضع قانون الأطوار الثلاثة الذي يرى أن العلوم قد مرت بمرحلتين تمهيديتين قبل وصولها الى المرحلة الوضعية أولاهما المرحلة اللاهوتية والمرحلة الميتافيزيقية وأخيرا الوضعية التي تفسر الظواهر بربطها ببعض وفقا لما تقدمه التجربة من وقائع ، وأهم ما يميز القرن التاسع عشر في نظر كونت هو الصراع القائم بين العقلية الوضعية ، والعقلية الميتافيزيقية وهو صراع لابد وأن ينتهي بانتصار العلم الوضعي ، فالفلسفة الوضعية وحدها هي التي تستطيع ان تحقق وحدة العقل البشري ، ولا يقصد بالوحدة هنا وضع قانون شامل بل عن طريق منهج واحد هو المنهج الرياضي فالمثل الأعلى المشترك بين العلوم هو علم الطبيعة الرياضي

الذى ينطوى على علم الفلك والطبيعة والكيمياء ويضم هذه العلوم كلها فى وحدة وثيقة الارتباط ومن الصعب تمييز كل منها عن العلوم الأخرى .

ويتضح مما سبق أن الفلسفة الوضعية مذهب فكرى يتجه نحو الواقع ويرفض البحث فيما وراءه على اساس ان العقل الانسانى ليس فى مقدوره ادراك أى شىء يجاوز عالم الحس ولهذا لم يقتصر المذهب الوضعى على فرنسا وانما امتد الى انجلترا وأمريكا .

وفى القرن العشرين تعددت الاتجاهات الفلسفية ، واختلفت وجهات نظر المفكرين الى العلاقة بين الفلسفة والعلم بينما نشأ العلم فى احضان الفلسفة ـ فمنحته الكثير من حكمتها ، ولكنه انشق عليها ، وقد بدأ هذا الانشقاق منذ العصر اليونانى حتى انتقلت الرياضيات على يد " اقليدس " و " ارشميدس " وفى العصر الاسلامى انفصل علم الكيمياء على يد " جابر بن حيان " وعلم الجبر على يد الخوارزمى وعلوم الطبيعة على يد " الحسن بن الهيثم " وشهدت العصور الحديثة فى أوربا حركات انشقاق متتالية داخل العلوم الفلسفية ، فانفصل علم الفيزياء على يد " جاليليو " وانفصل علم الكيمياء على يد " لافوزييه " واستقل علم الاحياء على يد " كلود برنار " وقد شهد القرن العشرون انفصال كل من علم النفس وعلم الاجتماع من الدراسات الفلسفية بعد أن لجأ أصحاب الدراسات الانسانية الى اقامة ابحاثهم فيها على اساس المنهج العلمى التجريبى . وقد يتجلى التعاون بين الفلسفة والعلم فى الوقت الحاضر فى اهتمام معظم الفلاسفة المعاصرين بالعلم

ومناهجه ومفاهيمه وبخاصة وأن كثيرا منهم كانوا أصلا علماء متخصص كل منهم فى فرع من فروع العلم المختلفة ، والواقع أن هذا الاهتمام بالعلم ليس مقصورا على مذهب معلن بل تشترك فيه فلاسفة من مختلف المذاهب والاتجاهات المعاصرة .

واذا ما حاولنا أن نلخص موقف المفكرين المعاصرين من الفلسفة لوجدنا أن الغالبية العظمى منهم تحاول ان تقرب الفلسفة من الانسان فلم تعد الفلسفة تحلق فى سماء المجردات وانما تهتم بحل مشكلات الانسان ومن هنا ظهر دعاة الفلسفة البراجماتية التى هى تعبير صادق عن الفلسفة الامريكية ،والبراجماتية فى الأصل اللغوى تفيد ماهو عملى ، والفضل فى وضع أساس الفلسفة البراجماتية يرجع الى " بيرس " وماهو عملى هو تجريبى بالضرورة ، ويؤكد " بيرس " فى مقال بعنوان " كيف نوضح أفكارنا " فيقول " ان تصورنا لموضوع ماهو تصورنا لما قد ينتج عن هذا الموضوع من آثار عملية لا أكثر " وهذا يعنى أن معيار الحقيقة هو العمل المنتج لا الحكم العقلى ، وأن المعرفة آلة وظيفية فى خدمة مطالب الحياة ، وأن صدق قضية ماهو كونها مفيدة وان الفكر فى طبيعته غائى .

ويرى " بيرس " أن الفلسفة البراجماتية ترجع فى أصلها الى الفلسفة الانجليزية التجريبية والذى دعا اليها " هربرت سبنسر " الذى يرى أن العلم موضوعه النسبى وليس المطلق والفكر نسبى بالضرورة والنسبى هو الواقعى والواقع متطور ، وقانون التطور هو البقاء للأصلح وهو الأقوى وبناء على ذلك تقدم الأقوياء وسقط الضعفاء ، فبينما

ينصب اهتمام الفلسفة الانجليزية على طبيعة المعرفة وتحليل العلاقات بين الأشياء الخارجية وما تطبعه على حواسنا من آثار ، نجد الفلسفة البراجماتية تهتم بالنتائج العلمية المترتبة على المعرفة ، حيث وسعت دائرة التطبيق العملى فلم تقصره على ميدان العلم والاخلاق فقط بل جعلته ليشمل التفكير كله .

وهكذا يتضح لنا أن الحقيقة عند " بيرس " ممكنة بل وموضوعية والاعتقاد مرتبط بالضرورة بنتائج عملية ، والاعتقاد نسبى بحكم قابليته للتغير وهذه النسبية رد فعل ضد النزعة التزمتية التى كانت تسيطر على أوربا آنذاك والتى كانت من عوامل هجرة الأوربيين الى دول العالم الجديد ، وهكذا يكون منطق المذهب عند " بيرس " أقوى من مقصده . فقد كان " بيرس " يريد بالمنهج البراجماتى أن يسير على اساس ما يجرى فى معامل العلوم الطبيعية ، فان نتائج التجارب فى هذه المعامل عامة ويتفق عليها الناس جميعا ولهذا اراد أن تكون نتائج المعرفة الانسانية عامة ومتفقا عليها بين الناس لتكون جديدة باسم معرفة ، ولكن " وليم جيمس " أراد أن يسير المنطق دون المقصد فيربط بين الحقيقة من جهة والذاتية والنفعية الفردية من جهة أخرى ، خاصة أن وليم جيمس قد عاش فى الفترة التى استكملت فيها أمريكا نظامها الرأسمالى وهو نظام يقوم فى بدايته على فكرة تمجيد الذاتية بفضل مبدأ المنافسة الحرة فالبراجماتية عند " وليم جيمس " تتخذ من العمل مقياسا للحقيقة . فالفكرة صادقة عندما تكون مفيدة ، والعالم كما يتصوره حقيقة مرنة غير مكتملة ، ويمكن وصفها بالتعدد والتغير والحركة المستمرة .

والبراجماتية بهذا المعنى تعبير عن النظام الرأسمالي في بداية نشأته ، غير أن الرأسمالية المرتكزة على المشروعات الفردية الخاصة لايكتب لها الاستقرار ، فالمنافسة الحرة غير المقيدة ضارة في نهاية الأمر بالمشروعات الخاصة الأمر الذى يؤدى الى ضرورة تكتلها واتحادها على هيئة شركات كبرى فترقى الرأسمالية الى الاحتكارية ويلزم عن هذا التطور الاقتصادى للرأسمالية تغيير فى الفكر الفلسفي البراجماتي . ووسيلة " جون ديوى " (١٨٥٩ - ١٩٥٢) تعبير فلسفي رائع عن هذا التغيير فهو يأخذ من " بيرس " فكرة (البحث) وينقل عن البراجماتية فكرة العمل بعد أن يستبعد منها النفعية والذاتية ، فيدفع بها الى مستوى الحقيقة ويستعير من هيجل فكرة (الروح المطلق) ولكن فى صياغة جديدة هي " الكليات الموحدة " بدلا من وحدات منفصلة تقوم وحدات متصلة . والعملية العقلية ليست الا وسيلة للوصول الى الكليات فهي أيضا ممارسة للأسلوب العلمي الذى يبدأ من الجزئيات وينتهي بالكليات فهي ايضا ممارسة للأسلوب العلمي الذى يبدأ من الجزئيات وينتهي بالكليات ، ولهذا يرفض ديوى ماهو فائق للطبيعة أو ماهو لاهوتي ويقف عند ماهو طبيعي وتجريبي . وهكذا عارضت الفلسفة العملية الروح المذهبية ، والنزعة المثالية لأن كل منهما انغمست في التكفير المجرد حتى انقطعت صلتها بالواقع .

ويتضح مما سبق أن الفلسفة البراجماتية رافد هام من روافد الحضارة فهي لاتقبل الأفكار المجردة المطلقة، وانما تبحث دائما عما هو عيني وواقعي ، فهي تحقق الترابط فيما بين العلوم وتقدم لنا مجموع الحقائق العلمية المتناثرة حقيقة كلية شاملة.

ومع تطور الرأسمالية تطورت البراجماتية الى ما يسمى الوضعية المنطقية التى نشأت فى أول امرها فى عاصمة النمسا وأطلق على انصارها اسم جماعة " فينا " وكانت هذه الجماعة من المشتغلين بالعلوم الطبيعية ، والرياضية وفى الوقت نفسه بالدراسات الفلسفية حيث كانت مهمتها العمل على تخليص الفلسفة من كل أسباب الغموض عن طريق تحليل اللغة وعباراتها الذى يصوغ منها العلماء علومهم على اختلاف موضوعاتها وتحليل اللغة هدفه ربط عباراتها بالتجارب الواقعية . فاذا كان العلم معنيا بالمعرفة من حيث مضمونها ، فالفلسفة معنية بالمعرفة من حيث اطارها وهيكلها ، وأن هذا الاطار والهيكل قوامه الفاظا لغوية لغوية تتركب على هذه الصورة أو تلك فتكون هذه الصورة أو تلك . فان عنى العلم على اختلاف موضوعاته بمضمون العبارة اللغوية المعنية ، فمهمة الفلسفة أن تعنى بطريقة بناشها لا من حيث القواعد الخاصة بلغة معينة دون سائر اللغات (فهذه مهمة علماء اللغة) ولكن من حيث القواعد المنطقية العامة التى تطبق على اللغات جميعا باعتبارها وسائل الانسان للتعبير عن فكره . فاذا تناولنا قضية علمية معينة وحللت عباراتها تحليلا يبرز خصائصها المنطقية ، فنحن عندئذ لانبحث فى مادة ذلك العلم ، بل نبحث فى منطقه والفلسفة اذن عند جماعة " فينا " هى منطق العلم بهذا المعنى .

ويعد " كارنساب " الممثل الحقيقى للوضعية المنطقية فقد اهتم بالتحليل المنطقى للغة فقد قام بدراسات لمعانى الألفاظ ودلالتها وتطورها وذهب الى ان هناك نوعين من القضايا اللغوية :

الأولى : قضايا تحليلية وتتمثل في قضايا المنطق والرياضيات وتتحقق من صدقها بمقتضى صورتها المنطقية أى اتساق اجزائها وعدم تناقضها ٠

والثانية : قضايا تركيبية أو تأليفية وتتمثل فى قضايا العلم الطبيعى وهى التى تتحقق من صدقها بالرجوع الى الحس والتجربة الحسنة كما حاول " كارناب" استبعاد الميتافيزيقا من هذا المجال لأن قضاياها فارغة من المعنى لأنها تحليلية ولا تقبل التحقق التجريبى ، كما يقر عدم صلاحية العلوم الانسانية فهى علوم معيارية تقريرية كفلسفة الاخلاق وفلسفة الجمال ٠ فهى تتجاوز حدود الوصف والموضوعية ٠

وهكذا يرفض دعاة الوضعية المنطقية سائر العلوم المعيارية لكى يستبقوا منها علما واحدا وهو المنطق باعتباره وسيلتنا الى فهم العلم حيث أن العلم عند الوضعية المنطقية وصف للواقع وليس تأويلا له ٠اذن الفلسفة عند انصار الوضعية المنطقية هى التحليل اللغوى والدراسة المنطقية للمفاهيم العلمية ٠ ومهمتها أى الفلسفة هى التوضيح والتجلية لما يقوله العلماء فهى توضح ما توضحه وتجلى ما تجليه ببيان الهيكل المنطقى الذى يحمل مادة تلك القضايا لتظهر مابين الأجزاء من علاقات ، فيبرز الكامن ، ويتعرى الخبىء فما أكثر ما تكون فكرة متضمنة لفكرة وقضية مستلزمة لأخرى ولا يبدو ذلك الا بالتحليل المنطقى ٠

ويتضح من العرض السابق لماهية الفلسفة وأهميتها

ومجالها ، ان الفيلسوف خير معبر عن روح عصره ، ويصبح تاريخ الأمة خير معبر عن تاريخ الفلسفة ، فتصبح قوة تلقائية تفصح عن ذاتها خلال التاريخ . وبالتالى فان لكل مجتمع فلسفته التى تعكس واقعه الاجتماعى حيث أنها تمثل الوعى النظرى والواقع الاجتماعى .

الفصــــل الثانــــــــــي

الفلسفـــــة : اهميتهـــا ــ اهداف تدريسهــــــا

الفصل الثاني

الفلسفة
أهميتها – أهداف تدريسها

للفلسفة دور أساس في تحقيق مايلي :–

(١) تكامل اعداد الطالب في نواحي النمو الجسمية والعقلية والاجتماعية والوجدانية والروحية .

(٢) اعداد الطالب قوميا وعقائديا ليزداد انتماؤه للمجتمع العربي .

(٣) اعداد الطالب لمواجهة التطورات والتغييرات المستمرة التي تطرأ على شتى جوانب المجتمع ، في هذا الوقت الذي نسعى فيه الى الأنتقال الى مشارف دولة عصرية في الشرق العربي ، وما يرتبط بذلك من تقدم تكنولوجي وتطور علمي وتغيير اجتماعي ، حيث يقتضي الأمر بالضرورة اعداد الطالب لمواجهة شتى هذه التطورات العلمية ، وتلك التغييرات الاجتماعية لكي يعيش في مجتمعه الجديد دون أي احساس بالغربة أو التخلف ، وما يرتبط بذلك من تعديل في أسلوب تفكيره .

(٤) أن تتيح للطالب فهم دوره في المجتمع ، بحيث يتعرف على حقوقه وواجباته بالنسبة لكونه في مجموع ، وبالنسبة لمشكلات الحياة المعاصرة وبالنسبة لأسلوبنا في الحياة الاجتماعية .

(٥) اكتمال جوانب الصحة النفسية لطالب المرحلة

الثانوية بحيث يخرج الى المجتمع واثقا بنفسه، وعلى مستوى مناسب من النضج الانفعالي والاتزان العاطفي متحررا من مخاوف الطفولة، تسوده روح التفاؤل والاقبال على الحياة مما يساعده على التخفيف من حدة توتره . فيستطيع أن يحيا في مجتمعه حياة نفسية سليمة ، خالية مما ينغص العيش ويحد من الانتاج .

(٦) تأصيل مبادئ الثورة في نفوس طلابنا ، حتى يصبح مفهوم الثورة عندهم ، ثورة على كل فاسد في المجالات الفكرية والاجتماعية والسلوكية لا في المجال السياسي فقط .

(٧) تبصير الطلاب بفلسفة مجتمعنا الجديد من حيث أنه مجتمع ديمقراطي تعاوني اشتراكي ويتساوى فيه الجميع في الحقوق والواجبات وفي مبدأ تكافؤ الفرص .

والسؤال الآن ، ماذا يمكن ان تحقق الفلسفة من هذه الأهداف ، ولكي نتناول دور الفلسفة في تحقيق الوظيفة الاجتماعية فسوف نطرح في البداية العلاقة بين الفلسفة والوعي الاجتماعي ، كاطار نظري مرجعي ، وذلك في محاولة للتعرف على مايمكن ان تسهم به الفلسفة في وعي الطلاب بحياتهم الاجتماعية .

أولا : دور الفلسفة في تنمية الوعي الاجتماعي :

ان ظهور الفلسفة كشكل خاص من أشكال الوعي الاجتماعي، يرتبط بوضع بعض التصورات العامة عن العالم ، وعن معرفته من قبل الانسان ، ونظرة الناس عن العالم — التي تعبر عن علاقتهم بالواقع — ترتبط قبل كل شئ بوضعهم الاجتماعي ومصالحهم .

ولهذا فان الفلسفة لاتستطيع أن تسمو فوق الصراعات الطبقية في المجتمعات المختلفة فهي تمثل بالنسبة للمجتمعات في العصور المختلفة المرآة التي تعكس ما يدور امامها من صراعات ، بل ايضا كانت في كثير من الأحيان ساحة الصراع نفسه ، والمتاريس التي تقف خلفها القوى الاجتماعية المتناقضة .

كما أن نشأة الفلسفة وتطورها تتحدد مباشرة بالمصالح الطبقية المختلفة في المجتمع • ومن ثم تصوراتها السياسية الاجتماعية نظريا أي كشكل للأيديولوجية ، وتنعكس في الفلسفة تحت شكل نظري مجرد ، أكثر التطلعات الفكرية عمومية في مختلف القوى الاجتماعية • غير أن الفلسفة ليست ـ فقط ـ شكلا للايدلوجية وانما هي أيضا شكل من أشكال المعرفة .

فالمحتوى الحسي للنظرات والنظريات الفلسفية ، يرتبط بمستوى تطور العلوم في عصر تاريخي معين ، ولاسيما بمستوى العلوم الطبيعية ، وكل فيلسوف اذ يعبر عن مصالح طبقة معينة في عصره ، ويعتمد على علم هذا العصر ، وينطلق مع ذلك من احتياطي التصورات الفلسفية المتراكمة ، ومن المواد الفكرية المتجمعة والمتوافرة تاريخيا لديه .

وفي هذا يتجلى التواصل في تطور الفلسفة (ولهذا فان معطيات العلوم هي أساس ضروري من أجل نظرة فلسفية من العالم ككل •• ولكن علاقة الفلاسفة بالتراث الفكري لايتحدد بمصالح الحقيقة العلمية بل بوجهة نظر الفيلسوف) والتي تتضمن في أساسها مصالح الطبقات ، ولايكون أمام الفلاسفة سوى مهمة تكييف المادة الفكرية المتوافرة مع الظروف الاجتماعية الجديدة • وذلك لبناء أسس النظريات

اتجاهين يرتبط أحدهما بالآخر :

١ ـ الاتجاه المعرفي المشروط بالمتطلبات الواقعية للعمل الاجتماعي أي تراكم المعارف الموضوعية عن الطبيعة والمجتمع ·

٢ ـ الاتجاه الايديولوجي المشروط بمتطلبات الحفاظ على العلاقات الاجتماعية القائمة أو تغييرها ، ففي الحياة الواقعية يكون هذان الاتجاهان مرتبطين أحدهما بالآخر ارتباطا وثيقا ، كما أنهما يندمجان أحيانا ببعضهما حتى لايمكن فصل أحدهما من الآخر ، الا عن طريق التحليل النظري أي بالتجريد ·

ففي العملية الايديولوجية عاملا معرفيا ، أما في تطور المعرفة فيتوافر جانب أيديولوجي ، ومع هذا فلا يجوز الخلط أو المطابقة بين هذين الاتجاهين لأن الوعي الاجتماعي لاينتهي الى المعرفة ولا الى الايديولوجية ·

فالوعي الاجتماعي هو مجموعة الحياة الروحية للمجتمع بينما الايديولوجية ، هي ذلك الجزء من الوعي الاجتماعي الذي يرتبط بشكل مباشر بحل المشاكل الاجتماعية الماثلة أمام المجتمع ويخدم في تعزيز أو تغيير العلاقات الاجتماعية · والوعي الاجتماعي رغم أنه يتحدد كانعكاس للحالة الاجتماعية والواقع المعيشي والنشاط الانتاجي والاجتماعي ، الا أنه يتضمن نوعا من الاستقلال النسبي ، يبدو من حقيقة أنه قد يتخلف وراء تطور الحياة الاجتماعية او يسبقها ، ويتقدم عليها ومن ثم يدفع مقدما الى الأمام· فالوعي الاجتماعي ليس سلبيا في علاقته بالحياة الاجتماعية ، فكما أنه يتأثر بها ، فانه يؤثر فيها ، فعنصر الوعي

من العناصر الايجابية الفعالة فى التطور ، وفى توفير الظروف الموضوعية ذاتها تلك التى تؤدى الى عملية التغيير ، ويقول جون ديوى فى كتابه " تجديد فى الفلسفة " اذا اعترفنا بأن الفلسفة انما نشأت من تضارب غايات اجتماعية ، ومن تضارب المؤسسات المتوارثة ، وتصارعها مع نزعات معاصرة لاتتلائم معها ، فان مهمة الفلسفة فى المستقبل ستكون العمل على توضيح أفكار الناس ، وتبصيرهم بشأن ما يدور فعلا فى عصرهم الذى يعيشون فيه ، من ضروب الاضطراب الأخلاقى والاجتماعى . فغرض الفلسفة أن تصبح بالنسبة للانسان، بقدر ماهو مستطاع ، وسيلة لمعالجة ضروب هذا الصراع .

فالثقافة – أى ثقافة – تكتشف ان آجلا أو عاجلا ، أن هناك متناقضات رئيسية فى داخلها ، وأن بعض معالم الطابع العام ، لم تعد منسقة مع بعضها البعض ، او لم تعد تتمشى مع قيم جديدة أو معارف جديدة . وهنا لاتجد الثقافة مهربا من ضرورة فحص بعض قيمها ومعتقداتها ، من خلال ذلك النشاط الفكرى الذى تسميه فلسفة . ويصبح هذا النشاط الفكرى وسيلة هامة من وسائل الثقافة للتحكم فى تناقضاتها وصراعها وتوجيهها فى اتجاه آخر ، أى تصبح وسيلة للتطور الاجتماعى .

وهنا لاتصبح الفلسفة ترفا فكريا ، وانما تصبح وسيلة مقصودة للتوجيه الاجتماعى ذلك لأنها لايسعها الا أن تنقد بعض الجوانب أو الأطراف المتصارعة وأن تساند بعضها على الآخر ، وأن تؤلف بين الاهتمامات المتصارعة ، أو أن تكتشف أدوات فكرية ، أو منهجا يصلح لحسم مثل هذا الصراع ، وبعبارة أخرى أن الفلسفة تتناول ماهو قائم بالنقد

والتحليل ، من حيث مدى اقترابه وابتعاده أو تعارضه وتوافقه مع ما تأخذ به هذه الفلسفة وما تعتقد أنه يجب أن يسود ويشكل مجرى الأحداث والفيلسوف لايقوم بهذه المهمة الا من زاوية قيم معينة ، وأهداف معينة يرى أنها يجب أن تسود المستقبل ، ويرى أن حركة التاريخ يجب أن تتجه اليها .

فاذا كان النظام الفلسفى المعين يؤلف نظرية طبقة حاملة للعلاقات الاجتماعية القديمة ، فانه سيساعد ولو بصورة غير مباشرة على تعزيز هذه المشكلات وبالتالى فهو يعرقل تطور الحياة الاجتماعية . واذا كان النظام الفلسفى يؤلف نظرة الطبقة الحاملة للعلاقات الاجتماعية الجديدة ، فانه سيهيء مسبقا كل التحولات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للمجتمع . وهو بمساعدته لهذه التحولات يؤثر تأثيرا غير مباشر على التطور الاقتصادى .

كما أننا لانستطيع أن ندرك الدلالة الحقيقية للقيم ، مالم نشرع فىنقد مابين أيدينا ، ورفض ما اعتدنا الأخذ به من مسلمات واذا كان مجتمعنا العربى المعاصر أحوج ما يكون الى الروح الفلسفية فما ذلك الا لأن الناس عندنا يفتقرون بالفعل الى العقلية النقدية التى تعرف كيف تواجه الشكوك والاكاذيب والخرافات بكلمة " لا " بدلا من الاقتصار على آراء ظنية ، وأفكار زائفة لاتستند الى أية دعامة ثابته ، ولا تقوم على أية ركيزة متينة .

وهكذا لاتصبح الفلسفة طريقة أو منهجا للتحليل والنقد والتقويم والتنسيق فقط ، لكنها تصبح أيضا منهجا لتناول مشكلاتنا الاجتماعية ، ولتناول ألوان الصراع

المختلفة القائمة في المجتمع ، وتصبح وسيلة واعية لتوجيه هذا الصراع ، ذلك أن الفلسفة هي عملية دراسة القيم المتضمنة في مواقف الحياة المختلفة وتوضيح مضامينها وصياغتها في فكرة شاملة ، وتكامل جديد ، حتى تصبح قوة اجتماعية تؤثر على حياة الأفراد في صورة أوسع نطاقا ، وعلى أساس أكثر وضوحا مما كانت عليه .

وهناك من الفلسفات ، مثل الفلسفة الماركسية ، لاتقف عند عمليات التحليل والتقويم والتنسيق على المستوى الفكري ، رغم تقديرها لأهمية هذه العمليات في توحيد الصراع الاجتماعي على أسس أكثر استنارة ، فتلقى على التفكير الفلسفي مسئولية رسم برنامج محدد لحسم هذا الصراع ، مشتق من تحليله الفلسفي لطبيعة القوى الاجتماعية ، والقيم المتضاربة .

وهذه العملية التحليلية التقويمية للقيم الثقافية التي تبطن المشكلات الاجتماعية لايمكن اختزالها على عمليات تحليل لغوى كما هو الحال عند الوضعية المنطقية ، فالمسألة ليست مجرد وضوح في العبارات ، واتساق في استخدام الألفاظ ، ودقة رياضية في التعبير عن القضايا ، انما في كيفية استغلال هذه المهارة الفكرية في تناول مشكلات الثقافة ، وتحليل تناقضاتها وصراعتها . أي لايمكن انكار أهمية التحليل اللغوى على أن يكون هذا التحليل موجها بشكل مباشر ومقصود لتوضيح وتقويم وتطوير الأوضاع الاجتماعية والحوار الفكري هو الذي يساهم في تحقيق مجتمع مستنير ، شعاره التواصل العقلي ، وقوامه الانفتاح على شتى التجارب الحية . بيد أن الحوار الفكري الصحيح لايمكن أن يقوم بين قوم ، لايملكون اى خلفية فلسفية

بل هو يستلزم بالضرورة، الماما واعيا بأهم قضايا الفكر وشتى اتجاهات الفلسفة قديما وحديثا . فليس هناك أخطر على الحياة الفكرية فى أى مجتمع من أن تكون الثقافة التى يحيا فى اطارهما مجرد مجموعة من الأفكار الجاهزة او الاطارات العقلية الجامدة التى يسلم بها الناس تسليما، ونحن الآن فى محاولتنا لتأصيل تراثنا القديم، واحياء نماذجه الفريدة، لايهمنا الترويج للعقل التبريرى، وللمثالية الحديثة، بقدر ما يهمنا العقل الجذرى عند " سبينوزا " مثلا . بل اننا فى دراستنا عن " ديكارت " نهاجم الشك الجذرى ونروج للشك المنهجى ونتهم الأول بأنه شك هدام، وندافع عن الثانى بأنه شك بناء. مع ان الشك عند " مونتانى " قد يكون أنفع لنا من الشك عند ديكارت حتى يتم القضاء على جوانب التخلف .

والفلسفة كشكل معين من أشكال المعرفة، كانت تقوم بتجميع المعارف الموضوعية فتساعد بذلك على التقدم العام للمعرفة الانسانية. كما أنها تمكن الناس من معرفة القوانين العامة، التى بدونها لايمكن فهم تطور الطبيعة والمجتمع . وتربى نظرة علمية واضحة عن العالم، تمكن الناس من فهم الواقع على نحو موضوعى . ذلك أن الفلسفة محاولة للنظر، ليس فقط فى دقائق الحياة، ولكن للحياة ككل فى ضوء المبادىء التى تحتويها والقادرة على اعطائها الوحدة، أو لاتدرس الوقائع، ولكن الفيلسوف يرى أيضا الوقائع القيمة أو المغزى التى تتضمنها الوقائع .

ونحن اذ ندعو الى تحكيم العقل فى الشئون التربوية انما نحاول أن نعالج هذه الشئون معالجة الفيلسوف الشمولية . وهذه المعالجة تقتضى نقد الافتراضات الاساسية

التى تتضمنها العملية التربوية من حيث محتوى البرامج الدراسية ، ومضمون هذه البرامج التى تتحدد فى الآتى :

١ - الوقائع أى المعلومات التى تحفظ .
٢ - القيم الاجتماعية التى يجب أن تصبح راسخة فى نفوس الطلاب .

ثانيا : تنمية القدرة على التفكير الموضوعى العلمى :

فالقدرة على التفكير الموضوعى العلمى القائم على معرفة الأسباب والمسببات والقائم على استخدام الذكاء البشرى ، هو الطريق الى المشاركة وتحمل المسئولية والفلسفة من حيث هى تدريب ذهنى ، تنمى لدى الفرد الحكمة ، وتعينه على الاستجابة للمواقف بروح موضوعية .

فالتفكير الفلسفى ، بما يلقيه من ضوء تحليلى ناقد ، يرد المشكلة الى ظروفها ومسبباتها الاجتماعية والموضوعية ، ويجعلها تحت وعى المجتمع وبصره . وعلى ذلك فان الفلسفة تقع على عاتقها مسئولية اعداد الانسان المتمرس على اسلوب التفكير الموضوعى والمتبصر لنتائج تفكيره ، وذلك يتضمن :

(٢) التعريف بالمنهج العلمى فى التفكير ، وعرض لتطبيقاته على مستوى المسائل الاجتماعية مع بيان لخطواته ، وما حققه من نتائج . على أنه ينبغى أن نؤكد أن المنهج العلمى يتطلب النظرة الكلية الى الأمور فى كليتها وترابطها وحركتها وتفاعلها . وبدون ذلك الأساس ، فان

المنهج يضيق عن أن يكون علميا ، وقصارى ما يصل اليه فى أحسن الاحوال هو التجريبية .

(٢) عرض نماذج من التفكير الخرافى أو المعتقدات الفاسدة ، أو الآراء السابقة أو التعصب الأعمى ، وغير ذلك من الأسس الفكرية التى من شأنها أن تحيد بالتفكير عن طريقه السليم ، وتجعل الفكر خاضعا لمجموعة من الآراء الثابتة الجامدة ، التى تبعده عن الاشتراك فى حياة المجتمع المتحضر .

(٣) أن النقد والنقد الذاتى ، هما وسيلتا التفكير للنمو والوصول الى الحقيقة الموضوعية ومن ثم فان هناك ضرورة الى ممارسة النقاش والحوار داخل الفصل ، على أن توضح خطوات وقواعد النقد الذاتى ، والقيم الخلقية التى يتضمنها .

(٤) التفرقة بين النبوءة والتنبوء . فالتنبوء علمى قائم على حساب الاحتمالات ويتم عن طريق مناهج الفكر العلمية ، والنبوءة : عمل يدخل فى نطاق الغيب .

ثالثا : تنمية التفكير النقدى :

ان التصور الصحيح عن التفكير النقدى هو أنه عملية تبنى على أحكام متميزة ، وتقديم دقيق للموضوع الخارجى . وبالتالى فان عناصر التفكير النقدى تتلخص فى جميع الوقائع عن طريق الملاحظة الدقيقة ثم مناقشة هذه الوقائع مناقشة واقعية تؤسس على البحث الموضوعى ، بقصد العثور على مقومات هذا الموضوع الخارجى . وفعل الخلق والابداع

اذ ينطوى النقد والتحليل عن رفض للموروث ، ولاشك أن تسليط الضوء على سلبياتها يعد خطوة ايجابية نحو فهمها وعلاجها وحتى يتحقق ذلك يجب أن يمارس الطلاب هذا الأسلوب من التفكير بعيدا عن التأثر بالنواحى الانفعالية ، التى تفسد جميع الوقائع عن طريق المشاهدة والملاحظة من خلال استقراء الواقع ، بعيدا عن التأثر بالأفكار السابقة ، والآراء التقليدية ، التى تجعل المناقشة موجهة ازاء التمسك برأى الدفاع عن عقيدة بشكل دوجماطيقى .

رابعا : تنمية النزعة العقلية

ان الاستمرار فى تنمية معارف الطلاب ، ومهاراتهم العقلية ، ومدركاتهم الكلية بشكل واسع يقتضى ذلك أن يتضمن منهج الفلسفة مبحث فى الشك وتعليم الطلاب الشك وتدريبهم على ممارسته ، لايمعنى الشك المنهجى كما هو عند ديكارت حيث يشك وينكر ، ثم يعود ، واذا به مؤمن أشد الايمان فيما قد شك وأنكر . بل أننا فى حاجة الى ذلك الشك الجذرى ، بحيث لانجعل موضوعه المبادىء العامة للوجود والحقيقة القصوى . لكن ليكون موضوع هذا الشك العقلى الجذرى هو تلك القيم والسمات المريضة فى شخصيتنا وثقافتنا القومية . ففى ظروفنا الحالية فان المسرح والنكتة فى حياتنا ، ان هى الا حجر عثرة أمام فعل تجاوز كل معوقات مجتمعنا نحو التقدم . كما أن الفكر الذى لايكف عن البحث ومطارحة السؤال ولايستخرج من المقدمات الا مايلزم عنها من نتائج ، ولا يترك فى استدلالاته العقلية ، آية فجوات أو ثغرات ، ولا يجعل النتائج تتناقض بعضها مع بعض ، قادرا على القضاء على النزعة العاطفية المريضة .

خامسا : تمكين الطالب من فهم الفلسفة :

وهذا يقتضى عرض نماذج فلسفية بحيث يفهم الطلاب " أن أهم ما تتصف به الفلسفة هو الطابع الكلى المقابل للطابع الجزئى " . ولذلك فانها تعبر عن المفهوم الكلى للطبيعة والانسان فى مجتمع وزمان معينين . ولابد من التفرقة بين المعانى الكلاسيكية ، المرفوضة الآن بحكم العصر، وبين المعانى الاجتماعية للفلسفة التى حولت الفلسفة من التفكير التأملى الى التفكير بالمنهج العلمى الناقد. كما أن هذا يقتضى توضيح التيارين الأساسيين للفلسفة وذلك باشارة البحث والنقد حول الأسئلة التى تدور حول نظرية ـ المعرفة والادراك ـ فى الفلسفة : كيف نعرف ؟ وما حدود هذه المعرفة ان الاجابة عن هذين السؤالين فى تاريخ الفلسفة يحدد الطريق الى المثالية والمادية ـ فالمادية والمثالية هما الاتجاهان الاساسيان فى الفلسفة. وقد انقسمت المدارس الفلسفية الى مادية ومثالية ، تبعا لكيفية معالجتها المسألة الأساسية فى الفلسفة ، وهى العلاقة بين الوجود والفكر ، وللمسألة الأساسية فى الفلسفة جانبان يرجعان عادة الى الجانب الانطولوجى والجانب المعرفى . أما الجانب الأنطولوجى فهو علاقة الوجود بالعقل بمعنى اقرار العنصر الأول للعالم ، أما الجانب المعرفى للمسألة الأساسية فيبحث فى علاقة العقل ، بالعالم الخارجى ، أى هل فى مقدور عقلنا أو تفكيرنا أن يعرف ويعكس بدقة العالم المحيط بنا ؟ وينقسم الفلاسفة الى معسكرين متضادين طبقا لطريقة معالجة المسألة الأساسية فى الفلسفة . فاذا اعتبر فلاسفة أن المادة أولية ، واعتبروا فى الوقت نفسه ، ان هذه المادة أى العالم المحيط بنا وقوانين تطوره يمكن معرفتها، فانهم ينتمون الى معسكر المثالية ،

ويدعى الفلاسفة الذين يرفضون امكانية معرفة العالم لا ادريين ويتمسك الماديون بوجهة النظر التى تقول بأن العالم يمكن معرفته ، وأن المعرفة البشرية تعكس وبشكل كاف العالم المحيط بنا .

سادسا : تنمية الحساسية العالمية والانفتاح على العالم :

ففى هذا الربع الاخير من القرن العشرين تأثر هذا التطور التكنولوجى بما أحدثه من وسائل مواصلات واتصال قربت بين الدول والشعوب ، فان العالم يتجه الآن ليصبح وحدة اجتماعية ثقافية واحدة . ومن واجبنا ونحن فى مجال التعليم أن نفكر فى تطويره والنهوض به والا نقف عند حدود تركيب البناء .. فنرى المبادىء والمفاهيم والمسلمات وتناقشها وتقومها ونراجعها ونطورها ، ومن أهم هذه المبادىء والمفاهيم تلك الخاصة بالمجتمع والثقافة ، اذ الملاحظ ان المبادىء والمفاهيم الخاصة بالمعرفة والانسان ، وبالقيم وبالجمال لا تنبع من ذات نفسها أنما هى تنبع من سياق اجتماعى يفرض عليها حدودا وأبعادا ومعان معينة وهذا ما يعرف باسم (اجتماعية المعرفة) .

فسواء أرادت أى أمة من الأمم أو لم ترد ، فان ثمة تيارا من التأثير والتأثر ، لابد أن يحدث بين عناصر الثقافة المحلية وبين العناصر العالمية فأزمة الثقافة المصرية بين الأصالة والمعاصرة ، انما نتجت من ذلك التأثير الثقافى العالمى ، ذلك التأثير الذى لانستطيع ان نتجنب نتائجه والخروج من الأزمة لايتم الا بالانفتاح الحضارى على العالم والفلسفة هى أحد روافد هذه الحضارة العالمية ، بما تنقله الينا من مذاهب فلسفية . وعلينا

عن طريق الفلسفة أن نقيم علاقة حوار وجدل سليمة بين محليتنا وعالمنا ، وفى هذا ليس من مقتضى أمامنا سوى أن يدرس طلابنا فى المدارس الثانوية جوانب الفكر العالمى فى مذاهبه الفلسفية المعاصرة فى اطارها وشروطها الاجتماعية والاقتصادية ، ويتم ذلك بعرض هذه المذاهب بموضوعية علمية ، بمقارنة وتحليل لهذه التيارات لتوضيح الاختلاف والالتقاء . ولعل ثمة اعتراضا قد يثار حول مسألتين : الأولى عن الموضوعية ، والثانية عن عرض المذاهب الفلسفية **والمسألة الأولى :** كيف تتحقق الموضوعية العلمية فى عرض مذاهب الفلسفة ؟

والجواب : أليست الفلسفة عملية نقد للقيم ، وتفضيل وتمييز بين قيم وأخرى . ومن ثم لانقول أنها مجردة ، انما هى مشبعة بمعان واتجاهات اجتماعية وجواب ذلك ، ان هذا صحيح ، ولكن العرض الموضوعى الذى نعنيه هو العرض لكل مذهب فلسفى من زاوية التيار الاجتماعى الداعى اليه . **والمسألة الثانية :** ما جدوى تدريس هذه المذاهب الفلسفية ؟

والجواب على ذلك أن دراسة الطالب لمذهب فلسفى متكامل — نظريته فى المعرفة ، والكون ، الحرية ، الانسان ، ... الخ ، هو الذى يكسب الطالب النظرة الكلية الشمولية ، ويتعود على التسلسل المنطقى والنقد والتحليل . على أن يأتى هذا العرض بسيطا سهلا موضوعيا وبغير ذلك لايمكن للطالب أن يكتسب الروح الفلسفية ومن ثم لايكون لها الأثر التربوى الذى نتوقعه . واذا استعرضنا فروع الفلسفة بوجه عام ، لوجدنا أنها تأتى فى مقدمة المواد القادرة على تحقيق هذه الأهداف لوفرة ما فيها من نظرات واتجاهات تتصل بهذه الأهداف ، ففى مادة المنطق ومناهج البحث

العلمي يتعرف الطالب على خصائص التفكير العلمي وقوانينه الأساسية كما يتدرب على استخدام قواعد الاستدلال المنطقي الصحيح ويدرس خصائص المنهج العلمي ، وأساسيات الأسلوب التجريبي ، وما يرتبط ذلك من اكتساب صفة الموضوعية في شتى مظاهر التفكير وقدرته على ممارسة أسلوب الحوار المنطقي وعدم التسرع في الحكم •

والمنهج المتبع في هذا المنطق ، بهذا المعنى، هو منهج التحليل النقدي •

(١) فهو تحليل بمعنى أنه اذا اتخذ الحقيقة العلمية نقطة بدء له ، فانه يرتقي منها الى الشروط التي تجعل هذه الحقيقة ممكنة • وهو يعمل بهذه الطريقة الى " معرفة قدرتنا على المعرفة " كما يقول " سبينوزا " فالفكر الواعي هو معرفة الفكر لذاته معرفة ايجابية •

(٢) وهو نقدي بمعنى أنه متى انتهى من تحليل المعرفة والتفكير فيها تفكيرا واضحا ، ميز بين ماهو صحيح وماهو باطل على نحو أكثر دقة وبذلك يستطيع أن يحدد المنهج الذي يفضي الى المعرفة الحقة •

واذا كان في صورته الأولى عند أرسطو يركز على الجانب الصوري فقد تعرض لنقد شديد • فالاعتماد لفترة طويلة على المنطق القياسي بمعناه التقليدي قد أدى الى اعاقة التطور العلمي الى مطلع العصور الحديثة ، حتى اذا تمكن فريق من المفكرين من التخلص من ربقة هذا المنطق والاعتماد على الاستقراء أمكن بالفعل ان يقفز العلم خطوات هائلة الى الأمام • ومن هنا فقد نادوا بضرورة التخلص

من الأداة التى لاتتفق فى صوريتها مع ضرورة التفكير فى الواقع نفسه بما فيه من موضوعات وأشياء تقع فى الخبرة الحسية والاستعانة بالمنطق الاستقرائى أو المنطق الجدلى كما قد يسمى فى بعض الأحيان •

وقد وقف " جون ديوى " ـ كقطب من اقطاب التربية ـ يبين كذلك عدم صلاحية المنطق التقليدى لتحليل مفاهيم العلم المعاصر وطرائقه ، تحليلا يبرز صورها وتبدو أهمية رأى ديوى بالنسبة لنا من حيث تأثره الواضح بانشغاله بأمور التربية والتعليم، تلك التى تهتم أساسا بأثر الفكر على السلوك الانسانى ، فالجملة التى لاتكون ذات مهمة آدائية تؤديها فى عملية البحث ، اى تؤديها بالتعاون مع غيرها فى حل الاشكال الذى يكشف الموقف المشكل الذى كان منذ البداية باعثا للانسان على التفكير ، ووسائل نتوصل بها الى بلوغ هدف مقصود •

ولما كانت الوسائل بشتى ضروبها لاتوصف بكونها صادقة ، أو كاذبة ، بل توصف بأنها مؤدية الى الغرض المقصود ، أو غير مؤدية اليه فالكلام اذا كان ذى صفة أدائية عملية • فهو بالبداهة خارج من مجال المنطق • وكذلك يخرج من مجال المنطق كل كلام طابعه الصدق الصورى وحده •

وكذلك يذكر " جيوفنز " فى مقارنة يعقدها بين فائدة المنطق ومنفعة الرياضة ، أن التلميذ الذى يضطر الى معرفة مسائل الرياضة لن يستخدمها فى حياته بعد ولكن الذين يقومون بالاشراف على تعليمه ويهملون تعريفه بقوانين التفكير والاستدلال ، فيكون على جهل بها مع

أنها تتصل بتفكيره . واعتمد " جيوفنز " على تجربته في التعليم ، ولاحظ في ضوئها أن حل المسائل المنطقية ومزاولة الجدل ، والكشف عن المغالطات هو مران للعقل لايقل في شتى فروع الرياضة .

وفي الفلسفة يدرس الطالب مذاهب وتيارات ، ذات طبيعة تجريدية هي نتاج لتفاعل عقل انساني مع واقع اجتماعي معين . وهذا يساعد على تنمية بعض القدرات العقلية وتنمية التفكير النقدي ، بحيث يحقق الرؤية التكاملية لجوانب النشاط الانساني ، من خلال بعض العمليات العقلية مثل التحليل والربط والاستنباط والتجريد ... الخ . التي يقتضيها تنمية الفكر وتدريبه في مجالاته المختلفة . كذلك ليس هناك ــ وخاصة في مراحل التحول الاجتماعي والاقتصادي ــ ماهو أخطر على المجتمع من التعصب وعدم القدرة على ممارسة النقد والتفكير الاستقلالي ، فهذا يحرم المجتمع من الاستفادة بتجارب الآخرين وأفكارهم ، لأنه لم يوجد بعد المجتمع الذي يستطيع أن يعتمد فقط على خبراته هو . فالحضارة قاسم مشترك بين مختلف الشعوب ومن ثم كان من الضروري على كل مجتمع ألا يغلق نوافذه تجاه السمات الثقافية أو الحضارية الوافدة من مجتمعات أخرى على أن يخضع كل ذلك للنقد والتحليل .

والفلسفة بعرضها لمختلف وجهات النظر بازاء المشكلة الواحدة تبين للطالب أن أحدا بمفرده لايمكن أن يصل الى الحل السليم ، ومن ثم ينبغي دراسة وجهات النظر المتعددة . كما أن الفلسفة بمناقشة مختلف وجهات النظر ، وتفنيد الفاسد منها ، تحاول أن تكسب الطالب روح النقد والتحليل والقدرة على التفكير المستقل ، وكل ذلك مما يساعد على

تكوين مواطن قادر على أن يتحمل تبعة التفكير الواعي في مشكلات وطنه المختلفة .

كذلك في علم النفس حينما يدرس الطالب التفكير والعمليات العقلية الأساسية ، ويستخلص قوانينها العامة التي تتحكم في التذكر والتخيل والذكاء وغيرها . الأمر الذي يساعده على حسن تحصيل المعارف ، والارتفاع بمستوى قدراته العقلية .

سابعا : تنمية الحساسية الاجتماعية

حيث يستطيع الطالب أن يتعرف على طبيعة القوى الاجتماعية ، وعمليات الصراع والتفاعل بينهم ، فيكتسب رؤية واضحة تعينه على ممارسة هذا التفاعل . فالسؤال الأساسي بالنسبة لأى نظام تعليمي هو : ماهي الجماعة الاجتماعية التي تعطى هذا التعليم ؟ وماهي أغراض هذه الجماعة ؟ ولماذا ترغب في أن يكون أفرادها متعلمين ؟ واجابة هذا السؤال أن التعليم هو دائما تعبير عن سلطة اجتماعية معينة . وأن التعليم الذي يوفره مجتمع ما في وقت معين ، انما يتحدد بالقوى الاجتماعية التي تعمل في هذا المجتمع : طبيعتها ، أهدافها ، والايديولوجية التي تؤمن بها . والفلسفة باعتبارها المادة الفكرية التي تتخذ منها القوى الاجتماعية أداة ، يعبرون بها عن آمالهم ومصالحهم ، بمعنى الوعي بالهدف والوسيلة معا يقع عليها عبء أساسي في هذه المرحلة . وهذا يتضمن :

(١) تمكين الطالب من خلفية فلسفية تمكنه من

مواصلة الحوار الفكرى بين قوى المجتمع ، بيد أن الحوار الفكرى الصحيح لايمكن أن يقوم بين قوم لايملكون أية خلفية فلسفية ، بل هو يستلزم بالضرورة الماما ووعيا بأهم قضايا الفكر وشتى اتجاهات الفلسفة قديما وحديثا . واذا كان للفلسفة اليوم أن تقوم بدور فعال فى مجتمعنا العربى المعاصر ، فلابد كل منا ـ كائنا ما كان وضعه فى المجتمع ـ أن يفهم أنه مواطن حر ، وأن حريته لاتعنى الانطواء على نفسه أو قطع وشائج التواصل بينه وبين الآخرين ، بل هى تعنى الحوار مع غيره من أبناء الجماعة ، وتحقيق المزيد من أسباب التفاهم بينه وبينهم ، ومادامت الفلسفة حديث الانسان مع الانسان ، وحوار المواطن الحر مع المواطن الحر ، فلا يمكن للروح الفلسفية الحقة أن تقترن بالتحزب أوالتعصب أو العداء أو الاستبداد بالرأى بل هى لابد من أن تكون حليفة الحرية والتسامح وسعة الأفق . ونحن اليوم أحوج ما نكون الى مفكرين احرار أمناء ، يفهمون أن الشجاعة الفكرية هى الشرط الأول لكل نزاهة عقلية ، وأن الصراحة مطلب أساس من مطالب كل تفكير حر . ومن هنا أصبح لزاما علينا أن نفسح المجال للحوار الفكرى وأن ندعو المفكرين الى مطارحة الآراء الحرة .. وليس اختلاف الرأى فى حد ذاته شرا ، بل الشر أن يقوم الرأى على الجهل والتعصب ، وضيق الأفق . ان طبيعة الفلسفة وروحها هى الشجاعة وحب البحث والحوار غير المتعصب ، يتفق مع المطلب الاجتماعى الآن هو : الحوار الحر والقدرة عليه .

(٢) الدراسة النقدية المباشرة للقيم والسمات المرضية فى شخصيتنا وثقافتنا المصرية مثل النكتة ، والعاطفة الحادة ، والتواكلية والفهلوية ...الخ فالفكر الذى لايكف عن البحث ومطارحة السؤال ، ولايستخرج من

المقومات الا مايلزم عنها من نتائج ، ولا يترك في استدلالته العقلية آية فجوات ... أو ثغرات ، ولايجعل النتائج تتناقض بعضها مع بعض ، قادرا على القضاء على النزعة العاطفية المريضة . فالفلسفة بما تلقيه من ضوء تحليلي ناقد يرد المشكلة الى ظروفها ومسبباتها الاجتماعية الموضوعية ، ويجعلها تحت وعي المجتمع وبصره . وذلك في اطار مبحث خاص عن الشخصية المصرية .

(٣) ابراز جوانب الصراع الاجتماعي والطبقي في الفلسفات المعاصرة مع بيان نتائجها الاجتماعية والاقتصادية التي تحققت . ويتم ذلك باضافة مبحث في الفلسفة عن: الفلسفة كأداة للتغيير الاجتماعي .

(٤) التعريف بالجوانب الثقافية في مصر وسماتها ، وثمة حقيقتين في هذا الصدد :

الأولى : ان السمات الثقافية العامة للشعب المصري تستند بكل أساس الى طبيعة العلاقات الاجتماعية الاقتصادية المختلفة . ولاينفي ذلك أن ثمة تأثيرات ناتجة عن الطبيعة الجغرافية ، وهو ما يسمى بالبعد الطبيعي في الشخصية المصرية .

الثانية : قدرة الفلسفة - في هذا الصدد - لاتمتد الى مجال الخلق والابداع وانما تنصب على التحليل والتفسير والفهم، باعتبارها ضوءا كاشفا يلقيه العقل على ظواهر وحقائق كانت موجودة من قبل أو استمدت من أحد المصادر للخبرة المباشرة والفلسفة من حيث هي كذلك تفتح الطريق أمام الانسان لتحقيق فعل الخلق والابداع فنحن كثيرا

ما نعلم تلاميذنا أنه لابد من الايجابية والابتكار ، ولابد من البحث عن العلاقات ، ولابد من المقارنة والتحليل وغيرها من الأساليب الضرورية فى بناء شخصية المواطن على نحو متكامل . وهو ما يمكن أن تحققه الفلسفة كمادة دراسية .

ثامنا : تنمية الحساسية الخلقية :

فالانسان الواعي بذاته ومجتمعه هو القادر فعلا على الاستجابة لما تثيره الفلسفة من الاحساس بالقيم ، ذلك أن الفلسفة تعنى بالقيم المختلفة بتوضيحها وتحليلها ، وبيان الأسس التى تقوم عليها ... واذا كان هذا كله يحدث فى هذا العالم المتغير ، فان بلورة فلسفة اجتماعية تساعد على احداث التغيير فى عقول الناس وفى قيمهم .

وهذا يقتضى :

(١) أن مجتمعنا الآن وهو يبحث عن نفسه ، لابد أن تنمى المناهج لدى الطلاب الشعور بالارتباط بالمجتمع وأنهم جزء منه ، ومن مشكلاته وصراعاته .. وذلك هو السبيل لاظهار البعد الاجتماعى فى أخلاقنا الاجتماعية وان موضوع الخلاف حول القيم ينبغى أن يكون معياره ، هو الصالح العام والمجموع .

(٢) على الفلسفة أن تتصدى للفهم السطحى لمعنى القيم الروحية الذى يشيع فى مجتمعنا . وهذا يقتضى : أولا ايضاح أن القيم الروحية قبل كل شيء جهاد وكفاح وفعالية . فالروحانية دلالة سلوكية ومعنى محاسب

لسلوك الانسان فى الحياة ، ذلك الذى يتخذ لنفسه هدفا رفيعا يضحى من أجله بكل ما يملك . الأساس الثانى أن القيم الروحية عمل ايجابى ، وخلق متجدد فى الحياة .

(٣) دراسة تحليلية نقدية لكل قيم المجتمع السائدة والكائنة وعرض نماذج من قيم المذاهب الأخرى ، فان الاحساس بالقيم يتطلب أن يكون الانسان على وعى حقيقى بالحياة التى يعيشها .

تاسعا : تنمية الوعى والقدرة على العمل الايجابى :

فاذا كانت النكتة فى الثقافة المصرية دلالة على المقاومة السلبية للانسان المصرى ، فان ثمة ضرورة لتجاوز السلبية الى الايجابية ، حتى تكشف الثقافة المصرية عن وجهها الايجابى فى سعيها نحو أهدافها المشروعة فى الحياة والحرية ، وبمقتضى ذلك :

(١) ابراز قدرة الانسان على التغيير وأن ارادة الانسان الحر المسئول هى أساس كل عمل ايجابى .

(٢) ابراز جوانب الصراع مع الطبيعة فى الفلسفات المعاصرة ، من أجل السيطرة على الشروط الحاكمة للظاهرة الطبيعية واكتشاف القانون العلمى وبيان نتائج ذلك على المستوى التكنولوجى .

(٣) ان الدراسة العلمية الموضوعية للتيارات الفكرية

والمذاهب الفلسفية يسلح الطالب بقدرات خاصة تمكنه من فهم وممارسة دوره كمواطن فى المجتمع وذلك لما فى دراسة هذه المذاهب من قيمة فى الحياة الاجتماعية كما تتضح مما يلى :

(أ) تؤكد دراسة المذاهب ، بما لايدع مجالا للشك ، قدرة العقل الانسانى على الوصول الى الحقيقة بجهده الحاضر . وتعطى ثقة لاحدود لها بالذهن الانسانى فى الوصول الى الحقائق ، وعلى رؤية ماشية للواقع ومن ثم ارتبطت الحقيقة بهذا الجهد المتواصل عنها.

(ب) تعطى المذاهب قوة رفض رهيبة للطغيان بكل ثقله ، وبكل الثقة الموضوعة فيه . وأن الماضى مهما بلغ من صدقه ، فان الواقع سيتخطاه لا محالة ، وأن التقدم يفرض نفسه .

(ج) تعرية الواقع من غطاء فكرى سابق ، يعطى الانسان حماسا لايعوض بل أن تعرية الواقع هذا مكسب هائل بالنسبة لبيئة أكثر مما يضيرها تغليف واقعها بعشرات من الأقنعة : الماضية والحاضرة ، الانفعالية منها والتبريرية .

(د) ان المذاهب تقدم وجهات نظر جديدة ، وحجج مختلفة وثراء فكريا يفيد بيئة فكرية ، تسودها اللفظية من جهة ومن جهة أخرى المنولوج (أى الخطاب الواحد) .

(هـ) تعتبر المذاهب نماذج فكرية ، لما يمكن ان يكون عليه الفكر فى صراعه مع التقليد الماضى ، وفى محاولاته لاستبيان الواقع .

وعن طريق ممارسة العقل الايجابي على المستوى الاجتماعي يمكن للفكر أن يتجاوز الوسطية التوفيقية ، الى مركبات ثورية ، ترتفع فيها تناقضات الثقافة المصرية ، ويعود الفكر قوة وأداة لتحقيق تغيير الواقع وتطويره .

عاشرا : غرس الثقة في قدرة العقل العربي على التفكير والابتكار :

فخلال تطور الفكر الفلسفي عند الأغريق ، نلاحظ أن الفلاسفة (طاليس) و (انكسيمانس) و (هرقليطس) ... يتوجهون الى العالم الخارجي يبحثون مما تكون ، وعلى أي نحو تكون ، حتى اذا جاء سقراط بعدهم بزمن قصير ، فأعلن صيحته المعروفة ـ " اعرف نفسك " ـ والتي آثر بها في اتجاه الفكر البشري ، مشيرا بها الى أن الأمر الجوهري هو أن يهتم الفكر أولا بهذه الدائرة الصغيرة التي تحيط بالفكر ، فاذا كنا قد أكدنا على ضرورة المام الطالب بمذاهب الفكر الفلسفي فان هذا الالمام يجب أن يكون مطروحا في ضوء مقومات الفكر العربي وهذا يقتضى :

(١) التركيز في الاهتمام بجهود المفكرين والعلماء العرب في الدراسات الفلسفية والنفسية والاجتماعية ، من أمثال الشيخ محمد عبده ، لطفي السيد ، العقاد ، طه حسين ، والطهطاوي وسلامة موسى وغيرهم . ليس من الضروري ان يكون لدينا أمثال هيجل وكانط وأفلاطون ودوركايم ورسل وسارتر ، وانما يكفي أن نضع أيدينا على مفكرين انفعلوا بحاجات الانسان العربي ، وشعروا بمشكلات مجتمعنا فعبروا عنها في كتاباتهم وفكرهم ، مهما كان مستوى ذلك الفكر بسيطا ومهما

كان من التجزئة بحيث لانجد النظرية الشاملة والفلسفة المتكاملة .

(٢) تناول تراثنا القومي بالنقد والتحليل من خلال ربطه بما يحدث حولنا في العالم من تغيرات .

(٣) توظيف الحقائق والمفاهيم والمعلومات التي تحتوي عليها الدراسات الفلسفية في خدمة المجتمع والفرد. فنحن نعرف أن التعليم ليس هو حفظ المعلومات بقدر ماهو تعديل في السلوك . لذلك فالمهم ليس المناهج ولا حقائقها ، وانما المهم هو ماوراء المناهج ، وهو التوجيه العقلي نحو التطور والتقدم، وعدم التمسك بالماضي . ومن هنا فان العبرة لاتتعلق بتحصيل الطلاب للمعلومات الموجودة في الكتب أو المناهج وانما هي متعلقة أكثر أو بدرجة أشد، بما ينطوي على ما تتضمنه هذه الحقائق من اتجاهات وقيم ومهارات . وهذا على اساس أن المناهج يجب أن تستهدف جوهر الانسان بمعنى قيمه واتجاهاته وأسلوب تفكيره .

ومن هنا فان المهمة الرئيسية التي تقع على عاتق القائمين بتدريس الفلسفة في المدارس الثانوية ، هي العمل على تعليم الطلاب كيف يفكرون ، وليس أقدر من القائمين على شئون تدريس الفلسفة على نشر الروح المنهجية وتعريف الطلاب قواعد المنهج العلمي ، خصوصا وقد أصبح معيار النجاح في أي ميدان من ميادين البحث هو سلامة المنهج المستخدم فيه .

ان قادة الأمم ومصلحوها لايقودون ولا يصلحون بمقدار ما تعي أذهانهم من حقائق للكيمياء والتاريخ، وانما هم

قادة مصلحون لأنهم ذو عقول فعالة تجد لكل معضلة مخرجا .
والفلسفة في هذه المرحلة الدراسية ، هي أول فرصة للطالب ان ينقد ويقول أن الفكرة هنا خطأ وهنا نذكر موقفا لأقليدس عندما كان يعلم نظرياته في الهندسة لطالب ولم تكن للهندسة هذه التطبيقات العلمية الرائعة التي تحيط بنا من كل جانب بل كانت في الغالب ، مجرد نظريات تعلم وتدرس ، فسأله الطالب : وماذا عسى أن أفيد بهذه النظريات ؟ فالتفت اقليدس الى الخادم وأمره أن يناول الطالب قرشا ، لعله يرى أن درس الهندسة قد أجدى عليه .
ومع ذلك فقد أجدت الفلسفة علينا كثيرا ، فها نحن أولا نشتعل حماسة دفاعا عن الحرية وما الى ذلك من مبادىء وأفكار ، فمن ذا الذى علمنا هذه الحقوق التي تزهق في سبيلها النفوس .

ففي مجال النمو الاجتماعي للطالب ، تقدم الفلسفة حقيقة العلاقة بين الفرد والمجتمع وتعرض النظريات والفلسفات المختلفة في تفسيرها هذه العلاقة في ضوء الواقع الاجتماعي خلف كل نظرية أو فلسفة . وتستطيع الفلسفة بقدرتها على التحليل والبحث في الأساس ،أن تتجاوز اللفظية ، والأساس الموجود في بناء الواقع نفسه . وأن من آخطر ما يواجه المرحلة الحالية من تطور أى بلد نام ، هو عدم مواجهة المشاكل من الأساس ، ووضع الحلول في ضوء ما يكشف عنه الواقع .

وبالنسبة لمادة مثل علم النفس نجد أنه ، اذا كان مجتمعنا يسعى الى أن يكون مجتمعا متقدما ، واذا كان التقدم لايتحقق بمجرد اصدار القوانين واللوائح، انما يتطلب جهازا بشريا يتشرب ما تقوم عليه هذه القوانين

واللواشح من اتجاهات وقيم، فانه يصبح من الضرورى أن تكون لدينا فكرة تامة الى حد ما عن طبيعة الكائن البشرى وسلوكه ، ومن ثم فان علم النفس اذا كان يقوم بالفعل على دراسة هذا الكائن من حيث جهازه النفسي ، فانه بذلك يسهم اسهاما كبيرا فى علمية التشكيل الاجتماعي للتلاميذ على ألا يكون هذا العلم غارقا لأذنيه فى بعض تلك النظريات التى تريد به أن يكون قاصرا على الفرد بغرائزه وشهواته المختلفة فاذا كان علم النفس يدرس سلوك الانسان فانه فى كثير من الاتجاهات الحديثة يضع نصب عينيه حقيقة أن هذا الانسان ليس كائنا منعزلا ، وانما هو فرد فى مجتمع قبل كل شيء .. ومن هنا كانت ضرورة التحذير والتنبيه لئلا تجرفنا دراستنا النفسية الى ذلك الأفق الضيق البعيد عن حقائق الواقع .

فعلم النفس يتعرض فى موضوعاته لدراسة السلوك ، ويسعى لاكتشاف القوانين التى تحكم السلوك الاجتماعى عند الأفراد ، والذى يتمثل فى ظواهر متعددة كالقيادة ، والاتجاهات والتنشئة الاجتماعية وغيرها كما تقوم الفلسفة بأداء دور أساسى فى عملية الاعداد القومى والعقائدى لطالب المرحلة الثانوية ، حيث تعرض لأبرز النظريات السياسية لكبار المفكرين بالاضافة الى المذاهب الفلسفية المتنوعة ، والايديولوجيات المتعددة التى ارتبطت بتطور وقيام مجتمعات جديدة ، مع ضرورة عرض هذه المذاهب والايديولوجيات من خلال نظرة نقدية فاحصة فى ضوء واقعنا الاجتماعى . ويساهم علم النفس ايضا فى هذا المضمار القومى ، وخاصة فى الموضوعات المتصلة بالدوافع الاجتماعية ، والاتجاهات النفسية ، حيث يمكن اعتبار الشعور القومى ، واقعا اجتماعيا يجب غرسه وتنميته فى نفوس الشباب ، مع ضرورة

ترجمته عمليا فى سلوكهم وحياتهم .

وتساعد الفلسفة فى تحقيق اعداد الطالب لمواجهة الحياة العملية فى المجتمع العصرى ، وذلك من خلال عرض المشكلات والموضوعات الخاصة بمادة الفلسفة ، والتى تخلق عند الطالب المرونة فى التفكير ، والنظرة النقدية لشتى شئون الفكر والحياة كما يعمل علم المنطق على تكوين العقلية وتدريب الطالب على استخدام المنهج العلمى فى حل مشكلات الحياة اليومية . بالاضافة الى أن علم النفس يساعد الطالب على امكانية تعديل سلوكه ودوافعه بمايساير التطورات الجديدة فى مجتمعه بدلا من الجمود على أنماط السلوك القديمة .

فما من شك أننا نجتاز مرحلة المخاض الجديدة لولادة حضارة عربية جديدة لها فلسفتها ومواقفها ، وحتى تستطيع مادة مثل الفلسفة أن تتسم بدورها فى اعداد جيل يعى بابعاد هذه المرحلة ومتطلباتها وما تلقيه عليه حاضرا ومستقبلا من مسئوليات لابد أن تبرز له التيارات المختلفة فى الفكر الانسانى المعاصر . فالفلسفة بتياراتها المختلفة ترضى فى الشباب الرغبة فى الالمام بأكبر قدر ممكن من المعارف عن الحياة والوجود ، وتشبع تطلعهم الى الوقوف على مايجرى فى ميادين العلم من الأحداث والتطورات .

ولعل احدى العمليات البارزة التى يتفق عليها الجميع ، هى ضيق المسافات وتحويل العالم كله الى قرية صغيرة . ولقد كان أحد كبار المفكرين يقول : كلما طرقت ابواب مجتمع من المجتمعات فاننى أسأل : هل عندكم فلاسفة ؟ وهل تعرفون تيارات الفلسفة ومذاهبها ، وهل تعلمونها

للناس جميعا حتى يعرفوا موقعهم من المجتمع والكون، ويحددوا موقفهم من مشكلات العصر فان كان لديهم هذا كله ، قلت هذا المجتمع متحضر ، وان لم يكن لديهم من ذلك شيء، قلت اما أن هذا المجتمع متخلف يعيش فى الظلمة أو أنه مجتمع فى طريقه الى التخلف والظلام .

ويرى " جاك مارتيان " : ان الوجود الحقيقى للمجتمع لايمكن ان يتحقق بدون الفلاسفة ، لأنهم عبارة عن المرآة التى تعكس النزعات العميقة للفكر الانسانى فى كل عهد من عهود التاريخ .

كما أن الفلسفة بمعناها الأوسع غير منفصلة عن الحياة ، بل هى متصلة بها ، متفاعله معها ، لاتنقطع عن التأثير فيها ، والتأثر بها ، فهى نظرة كلية فى الكون، واتجاه فكرى عام نحو الحياة فى مجموعها . وهذه النظرة الكلية ، وهذا الاتجاه الفكرى يؤثران بطبيعة الحال فى حياتنا الاجتماعية ، ومعالجتنا للحوادث التى تمر بها ، بمقتضاها نسير فى عملنا وعلى ضوئها نواجه النظم الطبيعية والاجتماعية التى تحيط بنا وتحديد موقفنا منها .

كما أنه من الناحية الفردية يمكن القول أن الفلسفة هى عبارة عن تلك المبادىء التى يستطيع الانسان عن طريقها توجيه مجرى حياته ، والتى يطلق عليها فى كثير من الأحيان " فلسفة الحياة " .

وبهذا يمكن أن تقوم الفلسفة بوظيفتها الاجتماعية من خلال :

** فحص التغيرات الاجتماعية فحصا واعيا .

** التوفيق بين العقائد التى يثبت بالنقد قيمتها فى ضوء نظرة محلية شمولية .

** الاهتمام بالقيم الاساسية للانسان والمجتمع للرفع من شأن الحياة .

وتلك هى الوظيفة الاجتماعية للفلسفة : أى اخراج للأسس الكامنة فى أفكارنا واعتقادنا وسلوكنا وثقافتنا بصفة عامة ، من حالة الكمون الى حالة الافصاح والعلانية حتى يسهل رؤيتها ومناقشتها .

الفصـــل الثالـــــث

اتجاهــات تدريس الفلسفـــــــة :

اولا : فى بعض دول العالم

ثانيا : فى مصـــــــــر

الفصل الثالث

اتجاهات تدريس الفلسفة في بعض دول العالم :

أولا : الولايات المتحدة الامريكية :

تميز التربية الأمريكية بين مصطلحي الدراسات الاجتماعية والعلوم الاجتماعية على اساس أن الأول يهتم بوصف نمو المجتمع الانساني وتنظيمه وعلاقة الانسان بالجماعات الاجتماعية ، والثاني يهتم بالكشف عن حقائق السلوك الانساني والعلاقات الانسانية ، ومن ثم فان مجال الدراسة الاجتماعية يكون واضحا في مناهج المدرسة الابتدائية والثانوية حيث تحفظ وتوضع من أجل أهداف تعليمية ، ومجال العلوم الاجتماعية انما يكون في مناهج الكليات الجامعية المختلفة ، كما تسعى التربية الأمريكية أيضا الى التوحيد والتكامل بين الدراسات الاجتماعية حيث تشمل العديد من الموضوعات في منهج واحد يطلق عليه الدراسات الاجتماعية ، ولا توجد مواد منفصلة مميزة تحمل اسم كل مادة على حدة ، وان كان هذا لايمنع من وجود مواد منفصلة في الصفوف الاخيرة من المدرسة الثانوية الشاملة كالاجتماع والاقتصاد وعلم النفس . وتدرس الفلسفة في المدرسة الثانوية الأمريكية ضمن مجموعة المواد الدراسية كالتاريخ والآداب والفنون، ويطلق على هذه المجموعة اسم الانسانيات التي تهدف الى تحقيق المواطنة الصالحة وحفظ طابع شخصية المجتمع الامريكي وينشأ عن هذا الهدف بعض الأهداف الجزئية كالآتي :

- تعليم الطلاب المهارات الضرورية اللازمة لاقامة العلاقات الاجتماعية الطيبة .

- مساعدة الطلاب على فهم الحياة الامريكية والتكيف معها .

- تعليم الطلاب كيف يفكرون وكيف يواجهون المشكلات المختلفة .

- اكتساب الطلاب للاتجاهات الضرورية لتحقيق المواطنة السليمة فى العالم السريع المتغير .

- اكتساب الطلاب المهارات الضرورية اللازمة لدراسة العلوم الاجتماعية .

وقد بدأ الاهتمام بتدريس الفلسفة لطلاب المدارس الاعدادية والثانوية من سن ١٤ - ١٨ حيث انشئ مركز قومى لتدريس الفلسفة فى نيويورك . وأقامت الجمعية الفلسفية الامريكية لجنة تختص بتدريس الفلسفة قبل الجامعة عام ١٩٧٣ ، وتأسيس المركز القومى للفكر الفلسفى فى المدارس عام ١٩٧٦ ، كما كان هناك مركزان رئيسيان لتدريس الفلسفة فى المدارس وهما :

- مركز الفلسفة للمدارس الثانوية . والذى تأسس فى عام ١٩٧١ والذى يركز على الطلاب الأكبر سنا .

- معهد النهوض بالفلسفة للأطفال ، ويعنى بتدريس الفلسفة لأطفال المرحلة الابتدائية من سن ١٠ سنوات .

ويمكن تلخيص أهداف تدريس الفلسفة فى ذلك الوقت على النحو التالى :

- تكوين الشخصية المنفردة والمتميزة للطالب .
- تحقيق الانتماء الى المجتمع فالفرد عضو في جماعة له حقوق وعليه واجبات .
- تحقيق ترابط المعرفة حيث يدرك الطلاب شمول وتكامل المعارف حيث يتلاشى لديهم الفصل بين ماهو مادى وما هو روحى .
- اكتساب الطلاب نظرة شاملة للحياة والكون .
- توجيه الطلاب لأهمية القيم في المجتمع ومساعدتهم في تكوين الاتجاهات السليمة التى تجعلهم أكثر تحملا للمسئولية تجاه المجتمع .

ويرى " هنترميد " أن هناك طريقتين للدراسة المنهجية في الفلسفة تبدأ الأولى بعرض لتاريخ الفلسفة منذ ظهور الفكر الفلسفى الأول حتى الفكر المعاصر ، وأن هذه الطريقة رغم ما فيها من مميزات مثل اكتساب الطلاب قدرا كبيرا من المادة العقلية التى يكون فيها استمرار للبحث الفلسفى ، الا أنها لاتصلح كطريقة مجدية وفعالة للطالب المبتدىء ، لأن الطالب الذى يدرس موضوعا فلسفيا معينا يشعر باهتمام نحوه ويجد أن اهتمامه هذا قد أخذ يتلاشى بعد أن يقوم بتحليل طويل للفكر القديم والوسيط والمعاصر ، غير أن اهتمام الطالب بدراسة موضوع معين لابد أن يكون ناشئا عن احتكاكه وصراعه مع مشكلات فلسفية معاصرة له ، ولهذا يرى هنترميد أن أهمية الطريقة التاريخية أخذت تقل تدريجيا باعتبارها أول مدخل لتعليم الفلسفة ، كما يرى أغلب الفلاسفة أن احتكاك الطالب

بالموضوع الفلسفي لأول مرة يكون بطريقة غير تاريخية تقوم على دراسة لأهم المدارس والحركات الفلسفية وأهم المشكلات الرئيسية بما يحقق أفضل النتائج التربوية ، ويحاول " هنتر ميد " أن يجمع فيها بين دراسة المشكلات الرئيسية فى الفلسفة وبين أهم المدارس والحركات الفلسفية ، فيبدأ بمقدمة موجزة يحاول فيها تعرف الفلسفة ، وادراك العلاقة بين الفلسفة وجيرانها من العلوم الانسانية وبالأخص العلم والدين ثم يلى ذلك وصف مفصل للمذهبين المثالى والواقعى ثم يعالج مختلف المشكلات الفلسفية من خلال مذهبى المثالية والواقعية .

ثانيا : فرنسا

تدرس الفلسفة فى فرنسا فى النصف الثانى من المرحلة الثانوية ، على أن يبدأ الطلاب دراستهم للفلسفة قرب نهاية دراستهم الثانوية ،وذلك على عكس المقررات الأخرى لـى العلوم والآداب والفنون والتى تعتبر امتدادا للمواد الدراسية الموجودة فى مرحلة سابقة .وهذه الظاهرة يمكن ارجاعها الى أصول دراسة الفلسفة فى فرنسا وألمانيا فى القرن السابع عشر عندما نقلت برامج " الفلسفة العامة " والتى كانت تتكون من كل المواد العلمية والأدبية الى المدارس الثانوية كمناهج تمهيدية لكليات الجامعة المهنية ، كالحقوق والطب - واللاهوت .

ويوضح المنهج الذى أدى اليه بحث هيئة اليونسكو من تدريس للفلسفة عام ١٩٣٥ أن " المنطق وعلم النفس

والأخلاق " هى المجالات الرئيسية للدراسة ، وأن الوظيفة الأساسية لمناهج الفلسفة فى المدارس الثانوية على ماتبدو هى : " تعليم ممارسة الحرية فى التفكير ، والوصول الى أحكام تتسم بالاستقلالية بحيث تمكنهم من انجاز مسئولياتهم الاجتماعية • وتدريبهم على التفكير المنطقى وبعض المبادىء العامة فى الحياة والتى تجعلهم مواطنين قادرين على تكوين الرأى الخاص فى حياتهم المقبلة مع ابعادهم عن التزمت واللامبالاة وفتح عيونهم على مشاكل الفكر والعمل معا • كما يجب الاهتمام بتدريبهم على دراسة النصوص الفلسفية •

وفى سنوات ما بعد حروب نابليون شهدت فرنسا اهتماما كبيرا بتدريس الفلسفة فى المدارس الثانوية اذ أصبح هناك مسئولية من المعلمين تجاه التلاميذ فى تنمية روح الحوار أكثر من المبالغة فى استخدام الكتاب المدرسى •

ويتكون برنامج الفلسفة المقرر على طلاب المرحلة الثانوية من الآتى :

البرنامج يتضمن جزئين ، أحدهما اجبارى ، تفرض دراسته على كل الطلاب ، والآخر اختيارى يترك للطلاب فيه فرصة الاختيار • كما يضم البرنامج الاجبارى : موضوعين أساسيين فى " فلسفة الاخلاق والميتافيزيقى والفلسفة العامة " وتتضمن فلسفة الأخلاق مايلى : الاخلاق والعلم ، الاخلاق والحياة الشخصية ، الاخلاق والحياة الاجتماعية ، والأسرة ، الاخلاق والحياة الاقتصادية ، الاخلاق والحياة

السياسية ، الاخلاق والعلاقات الدولية ، كما تتضمن الفلسفة العامة والميتافيزيقى مايلى : نظرية المعرفة ، مبادىء العقل ، الحق ، المكان ، الزمان ، المادة ، الروح ، الحرية ، الله تعالى .

أما البرنامج الاختيارى فانه يضم ايضا جزئيين أحدهما فى مسائل فلسفية مختارة ، والاخرى فى النصوص الفلسفية . ومن أهم الموضوعات فى المسائل الفلسفية " قصة الفلسفة وتطورها على مر العصور " ، عرض تاريخى لمشكلة فلسفية ، موضوعات من علم النفس التجريبى والاهتمام بمعامل علم النفس والاختبارات النفسية ، علم الجمال ، المنطق الشكلى ، علم اللغة ، علم الاجتماع . أما النصوص الفلسفية تتحدد فى الآتى : " افلاطون ومحاورات فيدون ، جورجياس ، الجمهورية ، ديكارت ، مقالات فى التأمل ، هيوم والعقل الانسانى ، جان جاك روسو والعقد الاجتماعى ، كانط ونقد العقل الخالص . هربرت سبنسر والمبادىء الأولى ويخصص لتنفيذ هذا البرنامج حوالى تسع ساعات أسبوعيا . وعلى المدرس أن يختار ثلاثة أجزاء وموضوعات من البرنامج كله على أن يكون موضوع واحد على الأقل من الموضوعات الثلاثة من النصوص الفلسفية .

ثالثا : اسبانيا

تدخل الفلسفة ضمن البرنامج التعليمى المقرر على طلاب المرحلة الثانوية . والفلسفة مادة اجبارية فى منهج السنة الثالثة فى المرحلة الثانوية ، بينما الفلسفة مادة اختيارية فى السنة الرابعة من هذه المرحلة وهى السنة

التمهيدية لدخول الجامعة كما هو الحال فى فرنسا ، وتقوم وزارة المعارف باصدار المقرر الدراسى فى الفلسفة وتشرف على توزيعه وهو يتكون كما يحدث فى فرنسا من قائمة موضوعات ولكن فى صورة ينقصها التصنيف الكافى غير أن أهداف تدريس الفلسفة فى أسبانيا تشبه الى حد ما أهداف تدريس الفلسفة فى فرنسا ولكن مع مزيد من الاهتمام بالوظيفة التكاملية للفلسفة ازاء غيرها من المعارف التى يدرسها الطلاب آنذاك .

رابعا : البرتغال

تتركز دراسة الفلسفة فى السنة الأخيرة فى المرحلة الثانوية اذ ينتقل الطلاب الى ما بعد مرحلة الالزام (أى من سن ١٥ سنة) حيث يقضون بها سنتين قبل الدخول الى الجامعة ــ وأثناء هاتين السنتين ــ تشكل الفلسفة عنصرا اجباريا ، اذ تخصص السنة الأولى لعلم النفس ، كما تخصص السنة الثانية للفلسفة ، وفى النصف الأول من هذه السنة يكون معظم التركيز على اكتساب الطلاب الرؤية الفلسفية للأشياء والمنطق الرياضى ، وفلسفة العلوم ، ونظرية المعرفة ، وفى النصف الثانى من السنة يكون التركيز على دراسة الاخلاق وفلسفة الدين .

خامسا : ايطاليا

تدرس الفلسفة فى ايطاليا فى المرحلة الثانوية (من سن ١٤ ــ ١٩) وذلك من خلال دراسة للفروع المختلفة للفلسفة كالمنطق والاخلاق وعلم النفس من خلال كتب دراسية

يقوم على تأليفها وكتاباتها معلمون عاديون ولكن بعد عام ١٩٢٣ ونتيجة لحركة الاصلاح التعليمي الذى حدث آنذاك فقد أحدث وزير التربية تطوير قد غير من طبيعة تدريس الفلسفة ، وفى رأيه أنه فى امكان الطفل أن يفهم الفكر الفلسفي بنفسه دون الحاجة الى شرح الآخرين له من طريق الكتب الدراسية ، وعلى ذلك ففى محاولة منه لجعل التعليم لايتأثر بالمدرس فقد بدل طريقة التدريس هذه وأحل محلها دراسة النصوص الفلسفية الكلاسيكية . وكان على التلاميذ أن يقرأوا مالا يقل عن نص فلسفي كلاسيكى واحد فى السنة ، وقد تحولت دراسة الفروع المختلفة للفلسفة الى الاهتمام بدراسة تاريخ الفلسفة ، وبهذا فقد قويت الرابطة بين التاريخ والفلسفة عندما أصبح هناك مدرس واحد لكلا المادتين بهدف جعل دراسة أى مادة منهما مصدر ثراء لدراسة المادة الأخرى، غير أن الوضع القائم الآن بالنسبة لتدريس الفلسفة ، هو أن الفلسفة أصبحت اجبارية فى أغلب المدارس الثانوية الأكثر انتشارا هناك وهى " المدارس الكلاسيكية " والمدارس العلمية ، ومعاهد اعداد المعلمين " ، وعلى الطلاب فى هذه المدارس ان يقرؤا ثلاثة كتب على الأقل من الفلسفة وذلك عن طريق دراستهم لتاريخ الفلسفة ، وأهم هذه الكتب والتى نشرت عام ١٩٧٧/٧٦ فى بولونيا هى : الفلسفة والعلوم الانسانية والسياسية والاقتصادية عند الاغريق القدماء ، الانتاج الرأسمالى عند ماركس ، الايديولوجية فى الثورة الصناعية ، الطفل والتحليل النفسى ، ويبدو أن تفسير الفلسفة حسب هذه الكتب يجب أن يتضمن علم النفس وعلم الاجتماع وأن ارتباط الفلسفة بالتاريخ مما لاشك فيه ارتباط قوى .

سادسا : المانيا

لم يكن لتدريس الفلسفة في المدارس الألمانية شأن كبير ، ويبدو أنه كان لنفوذ هيجل علاقة بهذا الوضع ، لأنه بالرغم من تشجيعه للفلسفة كمادة دراسية مستقلة على مستوى الجامعة ، ومع انه كان ناظرا للمدرسة الثانوية من عام ١٨٠٨ الى عام ١٩١٦ الا أنه كان يعتقد أن الدراسة الحقة للفلسفة يجب أن تترك لطلاب الجامعة ، عملا على تكامل ما اكتسبه الطالب من معارف أو مواد دراسية في المرحلة الثانوية أو ما قبلها في الفنون الحرة ، أما الفلسفة في المدارس فهي تتمثل في رأيه في مجرد علم النفس التجريبي ، ودراسة تمهيدية للمنطق . وقد زادت أهمية دراسة الفلسفة وعلا شأنها بقدوم " كانط " حيث يرى أن الفلسفة لما كانت تبحث في المعرفة من أجل المعرفة فانها تتفوق على غيرها من الدراسات الجامعية .

وقد جاء تقرير بحث اليونسكو لعام ١٩٥٣ أن هناك طلبا متزايدا على أن تكون الفلسفة اجبارية في المدارس الثانوية ، وان كان ما يدرس منها قليلا ، غير أن الاتجاه العام لمقررات الفلسفة تشبه النظم الفرنسية فكلاها يهتم بالتفكير الناقد ، كأحد أهداف تدريس الفلسفة وبأسبقية دراسة الموضوعات والمشاكل والأفكار بدلا من الاهتمام بدراسة الفلسفة والايديولوجيات والاهتمام بالحوار بين المعلم والتلميذ ، بين التلميذ والتلميذ الآخر بدلا من التركيز على النصوص الفلسفية .

سابعا : انجلتـــــرا

ان تدريس الفلسفة لم يجد اهتماما كبيرا فـــــى المدارس الانجليزية وان كان المنطق قد أدخل ، نظام المستوى الرفيع من شهادة G-C-E- (تقابل الثانوية العامة) ولكـن تدرس الفلسفة فى المرحلة الثانوية فى بعض مدارس اللغـات حيث تهدف التربية الانجليزية الى تهذيب الاخلاق وتربيــــة الروح والعقل والجسمع المحافظة على الاستقلال الشخصـــى لكل فرد من الأفراد .

والطالب فى هذه المدارس مؤهل للقيام بالأعمـــال الصعبة وبمهام ومتطلبات أعمال العبادة التى لها قيمـة كبيرة فى مجالات الحياة ، والعلوم الاجتماعية كالفلسفـــة والسياسة والآداب تأتى فى مقدمة المواد التى تهتم بهـــا المدرسة الثانوية كأساس لتحقيق تلك الأهداف .

وهناك ثلاثة أنواع للمدارس الثانوية :

- مدارس اللغات : والتى تهتم بتدريس اللاتينيـــــة واليونانية .
- المدارس الفنية الثانوية .
- المدارس الثانوية الحديثة .

ويتكون البرنامج المقدم للطلاب فى المدرسة الثانوية من الآتى :

" مقدمة عامة فى نظرية المعرفة ، المعرفة الوضعيـــة والمعرفة الحدسية ، دولة المدينة اليونانية (افلاطـون،

آرسطو ، الابيقوريين ، الرواقيين) نظريات العصور الوسطى عند " آوغسطين " ، النظريات المسيحية ، النظريـــــــات الديمقراطية ، مذهب المنفعة ، مذهب الحرية عند " ميـــل"، الماركسية الشيوعية الروسية ، الاشتراكية الانجليزيـــــة ، النظريات السياسية الحديثة فى انجلترا .

اتجاهات تدريس الفلسفة في مصر :

وضعت الفلسفة كمادة دراسية في مناهج التعليم الثانوى بصفة رسمية منظمة منذ مصر الاستقلال عام ١٩٢٢،فكان علم الاخلاق يدرس في السنة الثالثة من المرحلة الثانوية ، أما علم النفس والمنطق فكانا يدرسان في حصة واحدة في النصف الاول من السنة الثالثة من المرحلة الثانوية ، ويدرس في النصف الثاني أولنيات في المنطق .

وفي عام ١٩٣٥ رأت وزارة المعارف آنذاك اتساع مناهج التعليم الثانوى العام فقامت بحذف بعض المواد الدراسية فحذفت علم الأخلاق بحجة أنه مرتبط باللغة والدين ، كما انه قد نشأ من عدم تحديد الغرض الأساسى للتعليم الثانوى عدة عيوب منها :

الخلط بين مرحلة التثقيف العام ومرحلة التمهيد للتخصص ، ولذا فقد اقترح في ذلك الوقت زيادة مرحلة التثقيف العام الى اربع سنوات ، يمتحن بعدها الطالب للحصول على شهادة الدراسة الثانوية (القسم العام) ثم يبقى أمامه السنة النهائية سنة توجيهية ـ تعد الطالب لدخول الجامعة . وقد جاء في المذكرة التفسيرية من خطة الدراسة الثانوية ومناهجها عن المواد الفلسفية مايلي :

(١) في مادة الاخلاق : اقتصرت على دراسة الآراء

النظرية والفلسفية بطريقة محدودة ، وتبسيط النهج في الموضوعات العلمية ذات الاثر في حياه الطالب ، كالحقوق والواجبات ، والاعتماد على المثل الصالحة.

(٢) في مادة المنطق وعلم النفس: رأت الوزارة أن تقتصر في دراستها على مبادئ المنطق وعلم النفس لانهما من فروع الفلسفة واصلحها للدراسة الثانوية كما تقتصر ايضا دراستها على السنة الخامسة التوجيهية.

ويتضح مما سبق ان خطة الدراسة في هذه الموادكانت على النحو التالي:

(١) مرحلة الثقافة العامة ، تدرس مادة الإخلاق بمعدل حصة واحدة اسبوعيا .
(٢) في السنه الخامسة التوجيهية : . تدرس مبادئ الفلسفة او الرياضة بمعدل ثلاث حصص اسبوعيا في القسم الادبي فقط .

وبعد توقيع معاهدة سنة ١٩٣٦ مع انجلترا وتحقق الاستقلال الداخلي للبلاد الى حدما ، حدث تعديل في نظام التعليم فخصصت سنة توجيهية بالتعليم الثانوي ، اصبح هناك اهتمام كبير بتدريس الفلسفة فقد عدل منهج ما كان يدرس من موادها ، فاضيفت مادة تاريخ الفلسفة التى كانت تدرس في حصة الى جانب حصة للمنطق وحصة لعلم النفس ، وكان منهج تاريخ الفلسفة طويلا يبدأ من الفكر الشرقي القديم حتى الفكر الفلسفي في العصر الحديث ، وكان ذلك المنهج يقدم للفيلسوف او للمدارس الفلسفية بمقدمة تاريخية ،ثم يسرد القليل من حياه الفلاسفة ، وأهم مؤلفاتهم وما

اشتهروا به من مناهج ونظريات دون التعرض للظروف الاجتماعية والاقتصادية لكل فيلسوف او مدرسة ونظرا لضيق الوقت المخصص لهذا المنهج الطويل عمت الشكوى منه مما ادى الى تشكيل لجان عدة لتعديلة . كان من اهمها لجنة التفتيش التى اجرت استفتاء عام ١٩٤٦ جاءت نتيجته مؤكدة ضرورة الاهتمام بتدريس الموضوعات والمشكلات الفلسفية ، وتتبع تطور التفكير فيها ، بدلا من العرض التاريخى للفلاسفة واراشهم ، والاهتمام بتدريس الفلسفة لطلاب المرحله الثانوية لما فيه من اتساع لأفق التفكير وانتظامه ،وظهور حرية الرأى فى المسائل الخاصة والعامة ، والوضوح والدقه والاستنتاج وقوه النقد والمران على الجدل والاهتمام بدراسة مشاكل الحياة .

وفى عام ١٩٥٢ وبعد قيام الثورة أصبح للمواد الفلسفة والتربية وعلم النفس تفتيش مستقل ـ بعد ان كانت تابعه لتفتيش المواد الاجتماعية ، واصبحت الفلسفة مادة اجبارية فى القسم الادبى اسوه بغيرها من المواد الدراسية وانضم علم الاجتماع انذاك الى مجموعة المواد الفلسفية فاصبحت خطة الدراسة فى هذه المواد على النحو التالى :

* مادة علم النفس : وتخصص له حصة واحدة تدرس فيها الحق والباطل من خلال المنطق الصورى .
* مادة الفلسفة : وتخصص لها حصتان لدراسة مشاكل الاخلاق والسياسة والوجود ، وهذا كله ما كان يدرس فى الصقين

الثانى والثالث الادبيين .

* مادة الاجتمـــــاع :وتخصص له اربع حصص .
* مادة المجتمـــع : وكانت تدرس بالصف الاول الثانوى وخصص له حصة واحده فقط .

وفى عام ١٩٥٦ عدل منهج الفلسفة بحيث اصبح نصيب السنه الثانية الثانوى ادبى يعادل نصيب السنة الثالثـة منها ، أى مشكلتين فى كل منهما ، فكان الطلاب يدرسون فى السنة الثانية (المشكلة السيكولوجية ـ تكامل الشخصية ـ الشخصية المنطقـية ـ الحق والباطل) وكان طلاب السنـــة الثالثة يدرسون (المشكلة الخلقية ـ الالزام الخلقـــى ومصدره ـ المشكلة السياسية) .

وفى عام ١٩٥٨ وقع قيام الوحدة مع سوريا اقتضـى ذلك أعادة النظر فى المناهج الدراسية فرأى المختصــون ضرورة تعميم الدراسة الفلسفية لجميع طلاب المرحلــــة الثانوية ، فافترضوا تزويد طلاب القسم العلمى بـــدروس فلسفية فى تاريخ العلم ومناهج البحث ، وذلك فى مــادة الثقافة الاجتماعية ، والتى كانت تدرس للصف الثانى علمى فى صورة وحدات ثلاث :

ـ وحدة التفكير العلمى :
وتهدف الى تعويد الطلاب اساليب التفكير العلمى .

ـ وحدة الاخلاق :
وتهدف الى بيان القواعد التى يجب ان يلتزم بهـا المواطن فى حياته الاجتماعية بمختلف مجالاتها .

ـ وحدة التاريخ :

وتهدف الى توضيح نضال الامه العربية وكفاحها في سبيل الحرية والقضاء على الاستعمار .

وفى عام ١٩٥٩ تعرضت الفلسفة مع عقد الميثاق مع مصر والعراق الى الالغاء حيث رأى المختصون ضرورة الاخذ بما فى النظام العراقى من أن يخير فى المدرسة الثانوية بين دراسة الفلسفة والاقتصاد ، وقد احدثت هذه الفكرة رد فعل عنيف عند جمهور المثقفين والقائمين على شئون الفلسفه الذين ثاروا واعترضوا) مما كان له اثر كبير فى تبرك الامور كما هى عليه .

وفى عام ١٩٦٠ ، اصبحت الفلسفة مادة اجبارية تدرس لطلاب الصف الثالث الثانوى من القسم الادبى ، حيث كان المنهج مقسما الى ثلاثه فروع الا وهى المنطق ، علم النفس ، مبادئ الفلسفة والاخلاق ، ثم اصبح المنهج الحالى للدراسات الفلسفية يتضمن ثلاثة فروع اساسية هى : الفلسفة والمنطق وعلم النفس وتدرس لطلاب الصف الثالث الثانوى من القسم الادبى حصتين اسبوعيا بعد ان كانت ثلاثة ويدرس علم الاجتماع فى الصف الثانى الثانوى من القسم الادبى فى حصه واحده .

وفى عام ١٩٧٠ عدل المنهج ليضم موضوعات فى الفلسفة عن اساليب التفكير الفلسفى والعلمى وصلتها بالحياه ، الموقف الفلسفى ، مشكلة الحرية ، العلاقة بين الفكر والواقع ، مشكلة الشك واليقين .

وفى عام ١٩٧٥ / ١٩٧٦ قام المركز القومى بدراسة

لعملية تطوير المناهج الدارسية فى التعليم العام ومن بين هذه المناهج الدراسية منهج (المواد الفلسفية) وقد بدأ تنفيذ المنهج المقترح انذاك فى الفلسفة على النحو التالى :

(١) منهج مبادىء علم الاجتماع للصف الثانى ادبى . (حصة واحدة)

(٢) منهج مسائل فلسفية للصف الثالث ادبى – مستوى عام . (حصة واحدة)

(٣) منهج فلسفة القيم للصف الثالث ادبى – مستوى عام . (حصة واحدة)

(٤) منهج علم النفس للصف الثالث ادبى (حصة واحدة)

(٥) منهج المنطق ومناهج البحث ومبادىء التفكير العلمى للصف الثالث ادبى . حصة واحد)

ويتضح مما سبق انه منذ اضافة مادة تاريخ الفلسفة عام ١٩٣٨ ، لتدرس بجانب مادتى المنطق وعلم النفس وهى تدرس بطريقة منفصلة مجزأة وهذا يشير الى غياب الاتساق وغياب الرؤية الفلسفية للغاية المرجوة من تدريس المواد الفلسفية ، حيث انها تهدف الى تنمية القدرة على التفكير والنقد والتحليل وتكوين الرأى المستنير ، وتنمية شعور الفرد بدورة الاجتماعى واكسابه الشخصية المتكاملة المنشودة فى المجتمع .

كما ان اضافة او حذف بعض فروع المواد الفلسفية مثلما حدث فى مادة الاخلاق التى كانت تدرس لجميع الطلاب فى المرحلة الثانوية منذ عام ١٩٣٨ ، ثم اضيفت بعد ذلك

كجزء من تاريخ الفلسفة ، ثم اختفت تماما من خطة الدراسة بعد ١٩٦٤ ، وايضا اختفاء مادة الثقافة الاجتماعية التى تدرس لطلاب الصف الثانى من القسم العلمى ، ادى ذلك الى الاتفاق مع " محمود ابو زيد " فى ان هذه التغيرات قد تمت فى ضوء القائمين على شئون التربية والتعليم دون ان يكون هناك دراسات علمية تربوية •

ففى دراسة للمركز القومى للبحوث التربوية ، لنقد وتحليل وتقييم منهج الفلسفة القائم للصف الثالث الثانوى ادنى عام ١٩٧٧ اتضح ما يلى :

* آن المادة العلمية للكتاب لا تحقق الأهداف المرجوة من تدريس الفلسفة وذلك لأنها لا تهتم بتأكيد انتماء الطلاب فكريا الى المجتمع ولا تحمى الشباب من اعتناق المذاهب الفكرية الاجنبية ولا يظهر فيها تأثير الظروف الاجتماعية فى نشأة وتطور الفكر الفلسفى •

* يشتمل الكتاب على كم من الموضوعات ، مركزا ويحتاج الى شرح موسع ومستفيض لكل جملة وردت فية • كما ان المادة العلمية للكتاب جافة وجامدة بسبب الايجاز الشديد مما لا يتلاءم مع مستوى الطالب المبتدىء فى الدراسة • حيث المادة لا تتصل بحياته الاجتماعية ومشكلات مجتمعة ، كما لا تخلق اتجاهات جديدة عند الطلاب ولا قيم خلقية روحية •

وفى دراسة لمجمود آبو زيد سنه ١٩٧٨ ، وجد انه من الضرورى ان يجرى مقابلات شخصية مع عينة من الطلاب والمعلمين

الذين اجرى عليهم الاستفتاء لكى يناقشهم فى اجاباتهم ويتأكد من صدقها وكانت ملاحظاتهم كالاتى :

ان الطابع الغالب على المنهج هو الفلسفات الاجنبية التى لا نجد فيها فلسفتنا ـ كما ان المنهج لا يهتم بابراز الفكر العربى الجديث فى مشكلات العالم الحالية . ولابد ان تمس الدراسة الفلسفية الواقع الحالى للمجتمع ومشكلاته ، ولا يكتفى بتدريس المذاهب القديمة ـ كما ان المنهج ايضا يفتقد المقارنه بين الفلسفات وعلى عكس ذلك يجب ان تكون الفلسفة اكثر ارتباطا بالحياه ، كما يجب ان تدرس الفلسفه ابتداء من الصف الاول الثانوى كى يتدرب الطلاب على فهم واستيعاب التفكير الفلسفى ـ كما ان مقرر الفلسفة الحالى طويل ولا يعطى الفرصة للحوار والمناقشة ـ ولم يوضح الصلة بين الفلسفة والواقع ـ كما ان هناك صعوبة وغموض فى اسلوب الكتاب ، مما يجعل الطالب يلجأ الى الكتب الخارجية كى يفهم حتى ينجح فى الامتحان ـ كما لم يوضح هذا المنهج الخلفية الاجتماعية والاقتصادية للفلسفات ـ كما ان محتوى موضوعات المنهج غير مترابطة ، كما ان المنهج لا يعطى رؤية تكاملية عن التيارات الفلسفية المعاصرة .

هذا وبالنظر فى كلا من الدراستين يتضح ان نقد المنهج يجب ثم يقوم على اساس خطة متكاملة يتناول النظر الى اهداف تدريس الفلسفة اولا ثم الى الموضوعات التى يسرى مناسبتها لتحقيق هذه الاهداف ثانيا .

الفصـــل الرابـــع

دور المنطـق فى تنميـة التفكيـــر

الفصل الرابع

دور المنطق فى تنمية التفكير الناقد :

اذا كان التعليم مرادفا لتنمية مهارات التفكير فما هى الآثار التى يمكن ان تترتب على هذا التعليم ؟ . وكيف يمكن آن يؤثر ذلك على التدريس فى الفصل ؟والاجابة على هذه الاسئلة يتطلب تحليل معنى التدريس وماذا يعمل المعلمون ؟ ... وهنا يمكن ان تتبع طريقة اتبعها أحد.. التربويين المعاصرين وهو " توماس جرين " فى أنشطة التدريس التى يمكن أن تكون بديلا للطريقة التقليدية فى التدريس ، وذلك من خلال قيام المعلم بأنشطة خارج حجرة الفصل ، تساعد على الطرق المختلفة للتفكير ، ومنها التفكير الناقد .

التفكير الناقد له علاقة بالمنطق ... ولكن السؤال الذى يطرح نفسه هو:

** هل هذه العلاقة اسمية أم أنها علاقة ارتباط وثيق . والاجابة على هذا السؤال تتحدد فى وجود اتجاهين. الاتجاه الأول يقوم على اساس ان هذه العلاقة مجرد آسمية فقط .

أما الاتجاه الثانى فيرى : آن المنطق هو الذى يحدد قواعد ونظم التفكير الناقد .

والاتجاه الاول يستند الى آن عملية التفكير لاتتبع اسلوب آشكال القياس المنطقى ، لكن المنطق يمدنا بقوانين

نستطيع من خلالها أن نقيم سلامة التفكير ، فالأشكال المنطقية اذن لاتصف التفكير الفعلى ، ولكنها ترتبط بالمثل الأعلى كيف يجب أن نفكر، ومن ثم فان العلاقة بين المنطق والتفكير يبدو وأنها تهيئة مناخ فكرى متغير أكثر من أنها اكتشافات أساسية عن طبيعة التفكير وهذا يتضمن عددا من النتائج الهامة فى سيكولوجية التفكير ، ذلك أن هذا النوع من التمييز مألوف فى كتابات علم النفس " كوفكا " يميز بين التعليم كانجاز ، والتعميمات المسئولة عن هذا الانجاز، وكذلك يميز " كهلر " بين الأخطاء المقبولة ، والأخطاء غير المقبولة من حيث أن المقبولة قد تكون مناسبة فى الموقف الى حدما، رغم أنها لاتحمل مشكلة مثل الأخطاء الاخرى .

ومرة آخرى نجد أن الفرق هو فى العملية نفسها ، اذ أنه فى كلتا الحالتين تكون النتيجة هى نفسها، وبنفس الطريقة ، فيما يتعلق بالعلاقة بين المنطق والتفكير ، وقد نتساءل أنه فى حالة وجود نتائج متناقضة وحلول صحيحة ، وأخطاء فى التفكير الاستنباطى ، وماذا يمكن ان نقول عن عمليات التفكير الذى تسببها.

هل هذه العمليات تختلف بالضرورة لأن نتائجها مختلفة ؟ وهنا يتضح ان الشروع فى خطأ ما فى التفكير الاستنتاجى ، يعتمد على شكل المنطق القياس ومضمونه ، ومن ثم فان أى استفسار بخصوص طبيعة الأخطاء التى تحققت قد يكون ذو أهمية عامة، لأن هناك عدة عمليات يمكن تمييزها قد أدت الى الخطأ ، وهذا بالتحديد يعنى الفشل فى التمييز استنتاج سليم منطقيا وآخر غير صحيح واقعيا أو آخر يتفق مع المجموع .

وفى عدد من الحالات بين فحص المادة التى هى موضوع التفكير أنها تختلف عن تلك التى عرضت ، وفى مثل هذه الحالات فان سلامة المناقشة يمكن أن يحكم عليها فيما يتعلق بمقدار المنطق القياس المستخدم بالفعل .

وخلاصة هذا الاتجاه أن العلاقة بين المنطق والتفكير ليست وثيقة ولكنها علاقة عادية ، لأن التفكير العادى لايفترض الشكل القياسى ، وأن الخطاء كثيرة ولكن هل الخطأ يعنى أن العملية المنطقية قد انتهكت أم اننا يمكننا أن نعلل هذا بطرق أخرى فهناك ما يبرهن على أنه حتى اذا ما أسفرت عملية التفكير عن خطأ ، فليس معنى هذا أن قوانين القياس المنطقى لم تنتهك . فكثير من الأخطاء لم تفسر بأنها انهيار للعملية الاستنتاجية نفسها ، بل بأنها تغييرات فى المادة التى بدأت منها عملية التفكير.

وهنا يمكن القول أن هذا الاتجاه بالرغم من ادعائه أن العلاقة بين المنطق والتفكير علاقة اسمية فقط ، فانه لم يستطيع أن يتجاهل دور المنطق فى وضع قواعد للتفكير السليم ، أما عن تبرير هذه العلاقة الاسمية فانه يركز على طبيعة الأخطاء ويرى أنها تنشأ بسبب طرق أخرى منها تغييرات فى المادة التى بدأت منها عملية التفكير ، كما يركز هذا الاتجاه على القياس ويعتبره المنطق . وفى الحقيقة فان المنطق يتجاوز التركيز على مسألة القياس بمعناه التقليدى عند " أرسطو " ويتعداه الى المنطق الرياضى والجدلى ، اما عن طبيعة الأخطاء كما يدعيها هذا الاتجاه ، فهى ما يمكن أن نسميه فى المنطق بالعلاقة الضرورية بين المقدمات والنتيجة .

وذلك أن المنطق يعبر عن نسق متكامل يتضمن مجموعة من القواعد التي تنظم عملية التفكير ، التي يتوقف سلامتها على العلاقة الضرورية بين المقدمات والنتائج . وهذا يتضمن أن هناك علاقة وثيقة بين المنطق وأشكال التفكير ومنها التفكير الناقد . وهذا هو الاتجاه الثاني الذى اشبتناه ذلك أن المنطق لا تقتصر أهميته على الكشف عن مواضع الخطأ وأسبابه وانما يضع القوانين العامة التي ينبغي أن يسير التفكير بمقتضاها . والدراسة الدقيقة لمنطق التفكير وأساليبه الصحيحة ، تحمينا من الوقوع في الخطأ .. ويعرف علماء المنطق التفكير بأنه الوصول من المقدمات الى النتائج . والمقدمات هنا هي الملاحظات التي يقع عليها ذهن الانسان أو الأفكار التي يبدأ بها أما النتائج فهي الأحكام التي يستطيع أن يستخلصها من هذه الملاحظات ــ أو الأفكار . وبالتالي فان اهتمامهم ينصب على البحث عن أفضل الطرق التي تعبر بها عن نتائج التفكير ومن هنا فان التفكير يسير في طريقين :

الأول ــ الاستنباط الذى يبدأ من التعريفات أو المسلمات الأولية التي يفترض في أول الأمر صحتها ، ثم يصير منها خطوة خطوة ، حتى يصل الى القوانين والنظريات العامة ، هو الأسلوب الذى تلتزم به العلوم الصورية كالرياضيات .

أما الثاني فهو الاستقراء الذى يتجه التفكير فيه نحو ايجاد علاقة ضرورية تربط بين مجموعة من الظواهر وتعطينا في النهاية ما نسميه قاعدة عامة أو قانونا .

ومن ثم فان المنطق يعطينا القواعد ، والنواحي الفنية التي من خلالها نقيم نتائج تفكيرنا ، وهنا تواجهنا

مسألة العلاقة بين المنطق وعلم النفس فالمفروض أن قواعد المنطق تصف الطريقة التى تتم من خلال عملية التفكير، وان علم النفس باعتباره العلم الذى يختص بالعقل ، يهدف ايضا الى وصف عمليات التفكير ، والحق أن كلا منهما يهدف أن يؤدى نفس النتائج ، وهذه حقيقة ظاهرة فى اهتمامنا المشترك بأمور تتعلق بالأفكار العقلية .

ان كلمة تفكير كثيرا ما استخدمت على أنها تعنى الاستدلال ـ وحده . ويقصد بالاستدلال هنا العمليات العقلية التى تعمل داخل حدود بعض القواعد والاحكام التى ينظمها المنطق ، فالمنطق من هذه الوجهة هو الذى يحدد قواعد ونظم التفكير الناقد ، ومن ثم يمكن أن يفترض ان التدريب على هذه النظم يعيد هذا النوع من التفكير . وهذا هو الغرض الذىتهدف الى تحقيقه أغلب الأبحاث التى سارت فى هذا الاتجاه مثل أبحاث " هوايت ـ ١٩٢٦" ، " وليام وانطونيات وموزجان ـ ١٩٥٣" .

فالتفكير الناقد يتطلب القدرة على اجراء الاستدلالات الصحيحة منطقيا وعلى الانتباه الى المغالطات وعلى ادراك المتناقضات فيما بين العبارات والقضايا . فاذا كان للمدرسة ان تشجع هذه المهارات تشجيعا مجديا وجب أن يتناول التدريس القدرة على الوصول الى استنتاجات منطقية من طريق مقدمات أو أدلة أو بيانات موجودة .. وعن طريق دراسة المنطق يمكن أيضا تعريف الطالب بالاستخدام الواضح والدقيق للتعبير اللغوى ، واذ يمكن التركيز على الهدفين معا : هدف التفكير الواضح والدقيق ، وهدف الصياغة الدقيقة والفعالة للأفكار ، ويمكن تعريف الطالب بمفهوم البناء المنطقى للغة ، وبذلك يتعلم ان يدرك ويحلل أنماط

القضايا ، ويمكنه ان ينتهى الى فهم العلاقة بين بنـاء القضية ، والصحة المنطقة ، وذلك لأن مبادىء الاستنتاج المنطقى تطبق فى كل فرع من فروع المعرفة المنطقية . ومن ثم فان حصة فى المنطق لهى فرصة لمزيد من الانتباه الى تنمية قوى التفكير لدى الطالب .

ولذا فان نظرية للتفكير الناقد مالم تؤسس على المنطق الرياضى فانا من المحتمل أن تؤكد على اللغة من ناحية استعمالها الأدبى والاجتماعى ، أو اهمالها كأداة للتوجيه نحو استكشاف البيئة وكذلك كوسيلة للمعرفة وعندما يحدث هذا فاننا قد أغفلنا دلائلنا المنطقية الراهنة للحكم . وبدلا من ذلك فاننا نوجه ضبط عواطفنا ، بمعنى أن نمنع أنفسنا من التأرجح المنحاز وكذلك من الغضب والخوف أو الغيرة ، ولكن كيف يمكن للمرأ أن يعرف عما اذا كان يتحكم فى مشاعره وانحيازه ، أو اذا كان شخص آخر فعل ذلك مالم نلجأ مرة أخرى الى تلك القوانين النفسية مثل الاشباع والنجاح. وفى نفس الوقت نجد أنفسنا ملزمين باللجوء الى قواعد المنطق الاستقرائى والاستنباطى. فنحن نعلم أن مشاعر الانسان وانحيازاته لا تتدخل عفوا فى تفكيره ، اذا ما اتخذ احتياطات مثل التعرف على ما هو صحيح وتجنب الجدل الزائف . وأن يجعل أفكاره مجرد بيانات قابلة للتعديل فى ضوء الملاحظة عند الاختبار العلمى.

والفكرة الأساسية فى هذا التحليل هى أن القوانين المنطقية والنفسية تستخدم للحكم على كفاءة مثل هذه العمليات ، كذلك فان الفرد يخضع لنظام فى تفكيره متمثلا فى القوانين المنطقية واللغوية التى عن طريقها تنضبط عمليات التفكير .

والآن ماهي الطرق التي تساعد على القول بأن الفرد قد اكتسب القوانين المنطقية ؟

للاجابة عن هذا السؤال يمكن القول بأن الفرد يكون قد عرف هذه القوانين حينما تنعكس على عباراته ومناقشاته . ولكن الأمر ليس سهلا هكذا ، لأن هناك طرقا مختلفة لاكتساب هذه القواعد المنطقية لعى سبيل المثال فان الطفل الذى يتعلم لغته القومية ، يعرف الحروف والكلمات ويبنى الجملة من خلال ما يسمعه من المحيطين به ، دون أن يعلم القواعد اللغوية . وكذلك فان طريقة تفكيره التى يتعلمها من خلال المناخ المحيط به قد تتفق وقواعد المنطق السليم . ونادرا ما تكون هذه الحالة في سن مبكرة ولكن عندما يتقدم سن الطفل يبدأ فى اتخاذ انماط التفكير السليم ، بالرغم من عدم وعيه بالقواعد التى تحكم هذا التفكير . أنه لايستطيع التعبير عن القوانين التى تتوافق مع طريقة تفكيره ، وهنا فان طريقته فى التفكير لم تصل بعد الى التحكم الواعى . فى مثل هذه الحالات فيمكن القول أن المدى الذى يشبع فيه هذه القواعد ، هو التوافق غير الواعى للسلوك .

ومن هنا يأتي دور المدرسة فى تنمية وتحسين أنماط التفكير لدى الطلاب . ولهذا فان اكساب القدرة على التفكير المنطقى ، يعتبر من أهم الأهداف التربوية . وهنا يأتى دور المنطق . وذلك أن المنطق هو الذى يدرس ويبحث فى صحيح الفكر وفاسده ، ويضع القوانين التى تعصم الذهن من الوقوع فى الخطأ فى الأحكام أى هو يبحث فى قوانين الفكر التى تقيس صحيح الفكر وفاسده .

ولهذا فان تدريس المنطق لايمكنه فقط أن ينمى القدرة العامة على التفكير ، بل انه يمكن ايضا من دراسة أكثر عمقا للرياضيات والأساليب الرياضية. كما يساعد التلميذ فى معالجة الرياضيات كدراسة لأنظمة من البديهات والتى منها تشتق النظريات. أما التفكير الناقد فانه يستمر فى تكوين الأحكام على القضايا العقلية ، فهذه صادقة ، وتلك كاذبة وهذه علتها أو ليست علتها ، وهذه أو تلك من القضايا أو الأحكام يكثر احتمالا. وربما يتناول التفكير الناقد قيما أخرى.

فتحديد منطق التعبير اللغوى جزء أساسى فى التفكير الناقد. وعلى العكس من قواعد اللغة القديمة والمنطق الشكلى ، تقترح وجهة النظر الجديدة فى علم دلالات الألفاظ وتطورها ، استخدام التعبير الرمزى بدلا من اللغة العادية. ذلك أن هناك علاقات كثيرة فى الفكرة ، قد تعجز لغتنا اليومية فى التعبير عنها. لكن ذلك لايعنى أن مبادىء المنطق الأرسطى ، قد عجزت ، لأن كلا المنطقين .." الارسطى والرياضى " يقومان على نفس المبادىء، وهى القدرة على أن تقرر عما اذا كانت النتيجة مستنبطة من قضية أو أكثر يفهم منها بأنها مبررات أم لا.

وكيفية هذا التفكير تختص اختصاصا واضحا باللغة والمنطق ، ذلك أننا فى عصرنا الحديث ، عصر الاختراعات والتكنولوجيا ، نجد أنفسنا فى مواجهة كلمات وبيانات وأحاديث غامضة. ومن هنا فان الضرورة اللازمة للعلاقات المنطقة بين الأفكار الى أهمية المنطق بالنسبة للتفكير الناقد.

ذلك أن التفكير الناقد يتطلب سلسلة من الدراسات وجمع الوثائق واستعراض الآراء المختلفة التى تتعلق بموضوع المشكلة ومناقشة هذه الآراء لمعرفة صحيحها من فاسدها ، وتقييمها بطريقة موضوعية ، بعيدا عن التأثر بالعوامل الذاتية والبرهنة على الرأى الصحيح ، وقد يستدعى البرهان بدوره الرجوع الى مزيد من البيانات واستخدام أكثر من أسلوب منطقى كالبرهنة على صحة بعض الوقائع . وهنا يقيم التلميذ علاقة منطقية على مسلمات افترض صحتها ، ويفيده فى البرهنة عليه الرأى الذى يقف بجانبه .

ومن ثم فان السؤال الذى يطرح نفسه هو :ما الأساليب التى يمكن أن تتبعها لتحسين وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب المدرسة الثانوية ؟ وللاجابة على هذا السؤال فاننا نتوقف فى البداية أمام دور المعلم فهو يستطيع أن يعلم طلابه طرق التقييم والتحليل المنطقى ، بل يستطيع أن يعلمهم كيفية التمييز بين قوة المنطق والحقيقة العلمية وحتى تكون المناقشة سليمة ، وحتى يكون الفرض صحيح . وخلال قيامه بهذا الدور فان الطلاب يمكنهم أن يتعلموا كيف يتعرفون على الافتراضات وأن يتعرفوا على مدى مطابقة الظروف ضرورية وكافية من الوجهة المنطقية وأن يتعرفوا على مدى مطابقة الافتراضات لأمثلة معينة . وهناك أيضا طرق أخرى لايتسع المقام لذكرها ، ولكن العامل المؤثر فى كل هذه الطرق هو أن يمتلك المعلم معرفة فعالة للمنطق وقواعده ، وذلك بهدف تطوير قدرة الطالب على أن يفكر تفكيرا ناقدا ، من خلال اعطائه خبرة فى التحكم فى طريقة تفكيره تحت ارشاد المعلم . فالمعلم الذى يستخدم طريقة حل المشكلات عليه أن يعمل مع افراد ومجموعات

من التلاميذ ويساعدهم على توضيح معانى ، وتحليل مناقشات والاعتماد على افتراضات ، وخطط للعمل كما أن عليـــــه أن يساعدهم فى اختيار صحة قضايا تتعلق بحياتهم العامة وكذلك فى تناولهم لعمليات منطقية أو لغوية .

وهناك شيء آخر يمكننا أن نعمله لتحسين القـــدرة على التفكير الناقد وهو أن نعلم تلاميذنا أن يميـــــزوا ويفرقوا بين ما يلاحظونه وبين ما يستنتجوه وهذه الاستنتاجات غالبا ما تتبع ملاحظتنا بسرعة لدرجة أننا قد لانعــــرف أن هناك خطوات منطقية بين الاثنين :

.... ولتوضيح هذا فاننا نطرح على اساس أن شخصا ما نثق به قد أخبرنا أنه سوف يعقد قياس معين نحن نحبذه ... وقد كان المطلوب منه أن يأتى أمام هيئة مداولة لامـــلان ذلك. ومن ثم فاننا نكون متأكدين أننا نعرف ماذا سيفعلـــه هذا الشخص ... ولكن بعد ذلك يتضح أن هذا الشخص لــــم يفعل ما افترضنا أنه سيعمله ، اذا هذا الشخص ناقض ما كان متوقعا منه ومن ثم لايمكن الثقة به ...وهذه النتيجة قـــد تكون صحيحة .. ولكنها قد تكون غير صحيحة أيضا مع القـــول بأن تفكيرنا منذ البداية كان غير ناقدا .

وقد يتساءل البعض لماذا يجب أن يتعلم الطلاب كــل هذه العمليات المنطقية ، ولماذا لانتركه يذهب مباشرة الـــى النتائج ؟ .

والاجابة على هذا أن الطالب سوف ينتقل الى النتيجة بسرعة وذلك لأن الناس تميل من القفز الى النتائج الــــى النتائج مباشرة ، ولكننا هنا نتحدث ليس من كيفية وصـــول

وصول الناس الى النتائج ، ولكن عما يفعلون بعد الوصول للنتائج . والسبب فى تعلم الطلاب هذه العمليات المنطقية ، هو أن الفرد الذى يعى الفرق بين ما يلاحظ وبين ما يستنتج ، والذى يعنى أكثر من سلسلة الأفكار التى تربط بين الاثنين ، تكون لديه قواعد تبين صحيح الفكر من فاسده . كما أن هذا الشخص من المحتمل أن يرتكب أخطاء أقل من الشخص الذى لايعى هذه الأمور المنطقية .

أما السؤال الذى يطرح نفسه فهو : ثم ماذا عن انتقال أثر التدريب فى التفكير الناقد ؟ فانه من المتوقع أن تنعكس جوانب التفكير فى سلوك الطلاب الذين يتعلمون كل هذه الأمور على شرط أن تكون قد علمنا هذه الجوانب فى تشكيلة مختلفة من المواد الدراسية والمواقف الحياتية ، وكذلك على شرط أن يكون التلاميذ قد أصبحوا على وعى بهذه الجوانب ، وأن يكونوا قد وصلوا الى الاستمتاع عند ممارستهم هذا النمط من التفكير ، بحيث يصبح مثلهم الأعلى .

العلاقة بين المنطق الشرطى والرياضيات :

هذه العلاقة يمكن أن نسميها علاقة تقاطع وليست علاقة تساوى ، ذلك أن بينهما من المشابهة فى الغاية والطبيعة ما يجعل الزواج بينهما ممكنا . فكلاهما يميل الى التجريد ، فلا يبغى الا بالصورة كما أنهما يتفقان من حيث الغاية وهو الوصول الى الربط الصحيح بين الأشياء عن طريق عمليات فكرية تخضع لقواعد ثابتة : ولذلك فقد اتجهت البحوث والدراسات الخاصة بتدريس الرياضيات الى التوجيه بأن يتخلل منهج الرياضيات بجميع فروعه مسائل لفظية من حياة الطلاب ، كى يتفكروا فيها كما يفكروا ويتأملوا عند

حلهم للمسائل الهندسية والعددية والرمزية وحتى يشعروا بأن لغة المنطق هي لغة الحياة ، كما هي لغة الرياضيات ويدركوا أهميتها في حل المسائل الرياضية وغير الرياضية .

فالرياضيات وخاصة منذ عصر " نيوتن وليبنتز " تقدمت تقدما كبيرا . فقد اكتشفت الهندسات اللاقليدية ، وقامت في الرياضيات الجديدة نظريات عدة فكانت نتيجة هذا التطور أن بدأت محاولات لتوضيح طبيعة الرياضيات وفلسفتها . ولقد تطلب هذا البحث في الأسس المنطقية للحساب ضرورة وجود لشق منطقي يتصف بالشمول والدقة الكاملة . وهكذا أصبحت هذه الأبحاث بمثابة القوة الدافعة لتطوير هذا المنطق الحديث .

وهكذا بدأ منذ نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين الاتجاه الى توسيع مفهوم النسبية . وكذا ازدياد الاتجاه الى الصياغة الصورية للرياضيات ، مما أدى الى اقتراب كل من المنطق والرياضيات وقد أدى توسيع مفهوم النسبية ، الى عدم ضرورة اتخاذ المنطق التقليدى بل امكان تعديله واقامته على طريقة رياضية .

ولقد عبر " شليك " عن هذا المعنى بقوله : ان الرياضيين قد طوروا الأساليب المنطقية منذ حوالى ١٩٢٠ الى ١٩٣٠ وذلك بهدف حل المشكلات التى يتمكنوا من التغلب عليها باستخدام طرق المنطق التقليدى .

ولقد قام كل من " بيانو وفريجة وهوايتهد ورسل وهيلبرت " ببحوث لتطوير هذا المنطق حينما لوحظ ظهور عدة متناقضات فى النسق الرياضى الخاص بنظرية المجموعات

وقد اتضح أن هذه التناقضات لم تكن ذات طبيعة رياضية ، بل كانت ذات طبيعة منطقية عامة ، وبالتالى لايمكن التغلب عليها الا بواسطة اعادة بناء النسق المنطق .

فعلى المنطق اذن أن يستعير من الرياضيات مناهجها وأساليب العمل فيها ، وأن يطبقها على موضوعه الخاص ، ذلك أن الرياضيات اتخذت رموزا معينة تتفق عليها بين المشتغلين بها لتكون أداة للتعبير عن القضايا الرياضية ونظرياتها . وهذا ما نلاحظه فى الجبر والهندسة وغيرهما من فروع الرياضيات والمعروف أن العلوم الرياضية علوم استنباطية ، تبدأ بفروض أو مقدمات نسلم بصحتها تسليما ، ثم نستنبط من هذا كله النظريات فى لغة دقيقة محددة وأهم ما يعنى به المنطق الرياضى هو اخضاع الحدود المنطقية التى يستخدمها فى تركيب القضايا المنطقية لحساب دقيق كالذى نراه قائما بين الرموز الجبرية فى الجبر، ولعل أهم ما ساعد على تقدم هذا الاتجاه وتطوره ، تلك الصلة الوثيقة التى بدت واضحة بين المنطق والرياضيات على صورة أدت بالمدرسة المنطقية المعاصرة ، وعلى رأسها " هوايتد ورسل " الى حد القول أن الرياضيات منطق رياضى ، فقد أكدا فى كتابهما برنكبيا أو أسس الرياضيات انه لاتوجد آية عملية رياضية لاتقبل الشرح والتفسير بعمليات منطقية . ولاتوجد فكرة فى الرياضيات ترفض التفسير بلغة المنطق ، ولذلك فقد اتجها الى تفسير الأفكار الأساسية فى الابنية الرياضية مثل نظرية العدد والحساب والجبر والتحليل بما يقابلها من الأفكار المنطقية وعمدا معا الى وضع النظرية الجبرية المجردة فى صيغة منطق العلاقات .

وقد أكد " رسل " أنه ليس المقصود من ذلك أننا

داخل حدود الرياضة نستخدم مبادئ المنطق ، مع بقــــاء الرياضة علما قائما بذاته . لكن المقصود هو " أننا نريد أن نبين امكان استغنائنا عن المصطلحات وحلها الى مدركات منطقية .

وحرص الكثيرون منذ أواخر القرن الماضى على تطوير هذا المنطق ومن أبرز محاولات تطوير هذا المنطق نحو الصورية محاولة " ريشنباخ " الذى كان يهدف الى تحقيق التعميــــم فى هذا المنطق ، ولذلك فقد كان منطقه القائم علــــى الاحتمالات ذا عدد لا نهائى من قيم الصدق وقيم الكــــذب ، التى لاتعدو أن تكن تعميما للمنطق الصورى ، على نحـــو ما يظهر الفارق بين هندسة " اقليدس " ، والهندســــات اللااقليدية ، وهذا التعميم الذى حققه انما جاء بناء على استبدال فكرة اللزوم بين القضايا بفكرة القضية ،واستبدال الصدق بفكرة الاحتمال ، وتلعب الأحكام الاحتمالية فى هــذا المنطق نفس الدور الذى تلعبه أحكام الصدق فى المنطــــق الأرسطى ، وتظهر هذه الأحكام لا بوصفها قضايا صادقــــة ، وانما بوصفها بيانات ذات وزن معين ، بحيث يستلزم ماعداها. ولكن الصورية بمعناها الشامل والحديث لم تكتمل الا عندما اتضح للمنطقيين البحث عن استقلال البديهيات الــــذىأدى الى اكتشاف الدلالات الحقيقية لعملية التجريد . فـــاذا ما توافر لدينا نسق للبديهيات المستقلة ، فاننا نســرع فى رفضها واحدة بعد الأخرى ولا نستبقى منها سوى النظريــات الأكثر عمومية ، مثال ذلك تصفية جميع التعريفات الخاصـــة بالرياضية نفسها قائمة على أسس منطقية فالرياضيات هــــى احدى طرق المنطق وقضايا الرياضة عبارة عن معادلات ولــذا فهى أشياء لقضايا فمنطق العالم الذى تظهره قضايا المنطــق فى تحصيلات الحاصل ، تظهره الرياضيات فى معادلات .

ولهذا فقد أكد كثير من علماء الرياضة والمنطق المعاصرين ، وعلى رأسهم " رسل " أن فكرة العدد لا تأتي الا بعد ان تسبقها خطوات عقلية تقع كلها في مجال المنطق، واذن بالخطوة الاولى من التفكير الرياضي ان هي الا مرحلة متقدمة تبدأ مع الأصول الأولى للمنطق ، وبهذا تكون الرياضة في حقيقة أمرها استمرارا للمنطق ، وذلك أن الرياضيات اقتصرت فى نشأتها وتكوينها على دراسة جزء واحد من واقع الانسان ، وهى واقعة المكان والزمان، وما كان لها أن تتطور فى العصر الحديث لتتضمن اجزاء أخرى من الواقع الاجتماعى والفيزيقي للانسان ، الا باعتمادها واستفادتها من تقدم علم المنطق الحديث بشكله الرمزى على سبيل المثال يكفى أن نشير الى تكوين الحاسبات الاليكترونية الحديثة هى شكل من أشكال الاعتماد على المنطق .

ولهذا فقد أصبح من أهم أهداف تدريس الرياضيات مساعدة الطلاب على أن يكتشفوا بأنفسهم قواعد وأنماط ونماذج رياضية جديدة ، وهو يعزز القول بأن الرياضيات الا بناء من العلاقات ، ويكون تعلمها ماهو الا تفهم لهذه العلاقات والرموز الدالة عليها ، واكتساب البصيرة على تطبيق المفاهيم الرياضية فى مواقف حقيقية موجودة فعلا فى العالم المعاصر .

وحتى مع هذا التقدم في الرياضيات المعاصرة ، فلازالت امكانياتها ومعالجتها لشئون حياتنا اليومية ، وما يدور بفكر الانسان المعاصر ، فعلاقتنا الاجتماعية ، وما يعبر عنها فى العلوم الانسانية وفى أحاديثنا اليومية وشئونها الاقتصادية والسياسية لم تتقدم معها الرياضيات بحيث تغطى جوانبها، وتمكن الانسان من فهم هذه الشئون فهما

نقديا ، وهنا يأتي دور المنطق •

ولهذا يذكر " جيوفنز " في مقارنة يعقدها بين فائدة المنطق ومنفعة الرياضة ، أن الطالب الذى يضطر الى معرفة الرياضة لن يستخدمها في حياته بعد ، ولكن الذين يقومون بالاشراف على تعليمه يهملون تعريفه بقوانين التفكير والاستدلال • فيكون على جهل بها مع انها تتصل بتفكيره واعتمد " جيوفنز " على تجربته في التعليم ولاحظ في ضوئها أن حل المسائل المنطقية ومزاولة الجدل والكشف عن المغالطات هو مالا يقل في منفعته عن عمليات الجمع وحل المسائل في شتى فروع الرياضة •

وهكذا يتضح أن تدريس المنطق الشرطي يسهم في مساعدة تلاميذ التعليم الأساس على فهم الرياضيات واستخدام عقولهم عند حل مسائلها •

الفصـــل الخامـــس

الخصائص النفسيـــة لطلاب المرحلة الثانويـــة

الفصل الخامس

الخصائص النفسية العامة لطلاب المرحلة الثانوية ومدى حاجتهم للمواد الفلسفية

التربية فى أصلها عملية تنشئة اجتماعية، تهدف الى تزويد الطالب بالخبرات التى تؤهله للمشاركة فى المجتمع فاذا اتفقت هذه الخبرات مع مطالب النمو، تحقق التوفيق بين حاجيات الفرد واهداف المجتمع ، والتعليم الثانوى يقابل مرحلة نفسية هامة هى مرحلة ما بعد الطفولة أو مرحلة المراهقة، وتعنى كلمة " مراهقة" التدرج نحو النضج البدنى والجنسى والعقلى والانفعالى مما يجعلها تختلف عن معنى كلمة " بلوغ" التى يقتصر معناها على ناحية واحدة من نواحى النمو وهى الناحية الجنسية ، والمراهقة ذات طبيعة بيولوجية واجتماعية على السواء، وهى تمتاز بنمو سريع يشمل جميع النواحى الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية ولذلك ساد الاعتقاد قديما بأن المراهقة مرحلة بحث جديد أو ميلاد جديد للطفل، ولكن علم النفس الحديث يتجه الى اعتبار المراهقة مرحلة غير مستقلة عن مراحل النمو، بل هى حلقة فى دورة النمو، تبنى على ماسبقها، وتؤثر فى حياة الطفل القادمة.

أما الاتجاه الثانى لعلم النفس الحديث ، فهو يعارض النظر الى المراهقة باعتبارها فترة من فترات النمو التى تتميز بالثورة ، والتمرد ، لأن تمرد المراهق ينشأ بسبب جهل المشرفين على تربيته بنفسيته فيفرضون عليه القيود التى تحول بينه وبين تطلعه الى التحرر والاستقلال .

وهناك اختلاف بين المربين حول هذه المرحلة من النمو ، فبينما يصفها البعض بأنها مرحلة صعبة يتعرض فيها الشباب لكثير من المشكلات والهموم، يرى البعض الآخر أنها فترة تكيف ، وليست فترة تغير فجائى ، فهى تتسم بالانتقال التدريجى الا أن التغييرات السيكولوجية ، والضغوط الثقافية تحدث مشكلات صعبة التكيف فهى اذن فترة من حياة كل فرد ، أما أن تكون فترة طويلة الأمد ، أو قصيرة الأمد ، وهذا يتوقف على عوامل بيئية وحضارية واقتصادية واجتماعية معينة ، وبذلك تعتبر الظاهرة السلوكية للمراهق ظاهرة حيوية اجتماعية ، وهى نتاج تفاعله مع بيئته المادية والاجتماعية ، المليئة بالمثيرات المختلفة ، ومن السهل تحديد بدايتها ، ولكن من الصعب تحديد نهايتها ،والمراهقة مرحلة معقدة نسبيا وترتبط ارتباطا وثيقا بالوضع الحضارى السائد فى المجتمع الذى ينتمى اليه المراهق وعليه تتخذ المراهقة صورا وانماطا متعددة من بلد لآخر ، وفق الثقافات الموجودة ، والعادات المتبعة هذا بالاضافة الى الخلافات الفردية بين المراهقين فى البلد الواحد ذى الثقافة الواحدة والعادات المشتركة فاختلاف الأسرة ووسطها الاجتماعى والاقتصادى وثقافة الابوين والأخوة والاخوات كل ذلك له أثر واضح فى صورة المراهقة ، ومن الثابت ان الصفات النفسية السائدة فى تلك المرحلة من مراحل النمو تتمايز فى خصائصها عن الأخرى ، حقيقة انه لاتوجد فاصلة بين مرحلة وأخرى ولكن الشكل العام للناشىء يختلف ، كما تتباين أهداف كل مرحلة تعليمية وفقا لذلك ، وتمثل بصورة عامة فترة انتقال تتميز بناحيتين :

١ — اتساع نطاق المواقف التى يواجهها المراهق مكانيا وزمانيا واجتماعيا ، فهل ينتقل فى أماكن جديدة

متعددة ، وهو ينظر الى المستقبل البعيد ويتطلع الى مصيره ، وهو يتصل بجماعات جديدة خارج نطاق الأسرة والمدرسة .

٢ – غموض تلك المواقف الجديدة ، وعدم انتظامها في أشكال محددة ، مستقرة يسهل عليه ادراكها وفهم طبيعتها .

والمؤلف وهو بصدد دراسة خصائص طلاب المرحلة الثانوية باعتبارهم محور العملية التعليمية – يرى أنه مع أهمية القيام بدراسات أصيلة وجذرية حول خصائص الطلاب ومدى حاجتهم للفلسفة الا أنه لايعتقد بامكانية القيام بدراسة من هذا النوع حيث انها تحتاج الى بحث مستفيض منفصل ، هذا بالاضافة الى توفر العديد من البحوث التي أجريت في هذا المجال ، سواء التي تتصل منها بخصائص النمو بوجه عام ، أو التي تتعلق بدراسة خصائص الطلاب المصريين بوجه خاص ، مما يمكن الاعتماد عليها في التعرف على خصائص الطلاب في المرحلة الثانوية ومقتضياتها التربوية ، وسيقوم الباحث في مناقشة مدى حاجة طلاب المدرسة الثانوية في ضوء خصائصهم باتباع الأسلوب التالي:

١ – اختيار بعض الدراسات والبحوث التي يمكن عن طريقها تحليلها التوصل الى أهم خصائص نمو طلاب المرحلة الثانوية . والمقتضيات التربوية لها ذات الصلة بالبحث ، هذا مع الاستعانة ببعض الكتب والدراسات التي تناولت خصائص طلاب المرحلة الثانوية .

٢ – ان اختلاف طبيعة المراهقة ، وخصائص نمو الأفراد ، باختلاف الافراد والمجتمعات والثقافات ، قد لاينافي

التسليم بوجود خصائص عامة ومظاهر مشتركة للنمو، فى هذه المرحلة من التعليم يميزها عن بقية المراحل الأخرى السابقة لها والتالية عليها.

٣ - ان التعرف على جميع جوانب النمو ، وخصائص كل جانب لطلاب المدرسة الثانوية فى مصر، عن طريق الدراسة الميدانية ، يتعدى الجهود الفردية للمؤلف ،وبالتالى فاننى سوف أركز على الخصائص العامة ذات العلاقة الفلسفية - كمادة دراسية ، دون التفاصيل الدقيقة لكل الخصائص فى جميع جوانب النمو .

مظاهر النمو العقلى وعلاقتها بمادة الفلسفة :

ان العناية بالنمو العقلى فى التعليم الثانوى، موضع اهتمام السلطات التعليمية بل لعل القيمة التى تعطى لهذا المظهر النمائى - ولازالت تعتبر من أكثر القيم وزنا فى هذا التعليم اذا قورنت بمطالب النمو الآخر ، ولاشك ان الاهتمام بالناحية العقلية فى التعليم الثانوى ، ويدعو الى مناقشة مظاهر النمو العقلى لدى طالب التعليم الثانوى من خلال خصائص المراهقة ، وفيما يخص النمو العقلى ، فان النمو فى المراهقة لايقتصر على التغييرات الجسمية والفسيولوجية بل ان المراهقة تتميز بأنها فترة نضج فى القدرات العقلية ، وفى النمو العقلى عموما ، ولكن ملاحظة النمو العقلى أصعب من ملاحظة النمو الجسمى ، اذ من السهل أن نقيس طول الجسم ووزنه ، ولكن قياس العمليات العقلية ، وانواع النشاط المرتبطة بها أمر من الصعوبة بمكان .... لقد اثبتت بعض الدراسات ان طلاب المدرسة الثانوية ، قد

أحرزوا من النضج العقلى فوق ما أحرزه طلاب المرحلة السابقة ، فيصبحوا أكثر عناية بالأمور المعنوية ، وأقل اهتماما بالأمور المادية الحسية ، وتظهر لديهم القدرة المتزايدة على التعميم ، والتعامل مع المجردات وتطبيق قواعد المنطق والتفكير بلغة النظريات والفروض ، باستخدام مفاهيم الزمان والمكان والعدد فى معالجة القضايا الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التى تدور حولهم ، ومن أهم ما نلاحظه فى فترة المراهقة زيادة حب استطلاع المراهق فيما يتصل بظواهر البيئة التى يعيش فيها ، وظواهر الحياة بوجه عام ، ويميل المراهق الى جمع ما يستطيعه من معلومات من النوع العملى ، ومما يتصل بالمجتمع ومشكلاته ونظمه ، وتزيد قدرته على ادراك الحداث الماضية والحاضرة والمستقبلة ، القريبة والبعيدة ، ويصبح المراهق أيضا ميالا الى التجريب فيما حوله ، مما يستطيع الوصول اليه ، كما يتميز المراهق بميله الى التحرر الفكرى فى معالجة الموضوعات النظرية العقلية المجردة ، حيث يميل المراهق فى فترة معينة من مرحلة المراهقة الى التفكير فى معنى الحياة ، ومكانته فيها ، وتصبح لديه القدرة على معالجة ــ المسائل الاجتماعية بطريقة جديدة ، وتحليل المواقف تحليلا معقولا ، كما يستطيع أن يقوم نفسه تقويما يتسم بالدقة اكثر مما كان عليه قبل ذلك ، فالمراهقين عموما يهتمون بالمشكلات الفكرية ، والقضايا السياسية والاجتماعية أكثر من اهتمامهم بالمناهج الدراسية ، وقد يساعد ذلك على القدرة الاستقرائية التى تبدو فى سهولة اكتشاف القاعدة من جزئياتها والقدرة الاستنباطية التى تبدو فى سهولة معرفة الجزئيات تحت لواء قاعدة عامة ، والقدرة على اقامة الاحكام ... وهى من الملامح الاساسية للنمو العقلى فى حياة المراهق .

متطلبات النمو العقلى :

١ - ان المطلب الاول للنمو العقلى يتعلق بنمو القـــدرة العقلية العامة من حيث أنها تصل الى اقصى نمو بهـا، أو على الاقل تقترب من أقصى نمو لها فى نهايـــة التعليم الثانوى ، ومعنى ذلك من الناحية التعليمية أن الطالب فى هذه المرحلة يستطيع ان يتعلـــم أى موضوع ويكتسب أى مهارة ، على شرط أن يقدم له داخل اطار معين، من الأطر التى تيسر له حسن التفاعل فـــى هذه المواقف المختلفة ، ولاشك أن المدرسة المؤسسـة الاجتماعية التى صنعها المجتمع لنقل تراثه الثقافـى والاجتماعى والعلمى الى الاجيال المقبلة ، وبالتالـى فان المدرسة هى الكفيلة باتاحة الفرص للطلاب لاكتساب المفاهيم الاجتماعية اللازمة لهم فى حياتهم، ونحـن اليوم نعيش فى حقبة حضارية على قدر كبير من الأهمية ليس فقط من النواحى الاقتصادية والسياسية بل كذلـك من النواحى الثقافية والفكرية والاجتماعية ففـــى الناحية الاجتماعية ، نحن ننزع الى تربية جيل جديـد ، قادر على تحمل المسئوليات الاجتماعية ، وفهم القيـم الجديدة التى نعيش فيها ، اما فيما يتعلق بالنواحى العلمية ، فان طلاب التعليم الثانوى ينزعون بشغـــف نحو اكمال مفاهيمهم عن هذا الجزء من الحضـــارة ، بطريقة منظمة تساعدهم على فهم الأحداث الجاريـــة حولهم، فطالب التعليم الثانوى ينشد فهم الأفكـــار الرئيسية والمبادىء العامة الكامنة وراء تحطيـــم الذرة ، كالنظرية النسبية ... الخ، وهذه كلها أمـــور تعالج امور تعالج فى أى منهج من مناهج الدراســـة ويجب أن تكون هدف واضعى المناهج ،ليس بحال مـــن

الاحوال ، حشو اذهان الطلاب بمجموعة من المعـــارف والمعلومات التى لارابط بينها ، وانما تنظيم المناهج بناء على تحديد مجموعة المعانى والمفاهيم التـــى يسوء الطالب ان يتعلمها ...وهكذا حتى يخرج للمجتمع مواطنا مزودا بمجموعة من المعانى والمفاهيم. التى تساعده على التوافق العقلى لسير الحضارة وركـــب التاريخ .

٢ ــ أما المطلب الثانى للنمو العقلى ، فانه يتعلـــق بتوزيع هذه القدرة العقلية وذلك ففى تخطيـــط الخبرات التعليمية ، يجب أن يراعى واضعوا المناهج والمدرسين هذه الفروق التى توجد داخل الفصل الواحد.

٣ ــ اننا اذا أخذنا فى الاعتبار حقائق النمو العقلـى ، وأردنا أن نترجمها فى عبارات ومطالب هذا النمـــو التعليمية ، فاننا نجابه بمشكلة ايجاد المنهـــج المتمايز ، الذى يتصف بأن فيه قسطا من العموميـــة، بيد أنه ينمى فى القسط الآخر منه ، نمو التمايـــز الاختيارى فى بقية موارده المختلفة ، ونقصد بالمنهج المتمايز، المنهج الذى تتنوع مواده على اســـاس تنوع القدرات التى تتمايز فى هذه المرحلة الدراسية، فلا يجدر بنا أن نقتصر على المواد التى تعتمـــد على القدرة اللغوية ، والقدرة العددية ، انما يجب أن نضيف مواد أخرى ، تعتمد على القدرة المكانيـــة والقدرة الميكانيكية . وهذا المنهج المتمايـــز لايفيدنا فى قدح قدرات الطلاب المختلفة فحسب بـــل فى تحقيق التكامل فى الخبـرات المطلوبة .

٤ ـ ان من أبرز الخصائص المتصلة بالنمو العقلي للطلاب هو الزدياد القدرة على زيادة المعارف واتخاذ القرارات وتكوين الاحكام، وممارسة المنطق، ولذلك ترى الدراسات التى أجريت حول هذه الخصائص مايلى:

أ) البدء فى تعليم والتلاميذ قدرا كبيرا من المعارف المتصلة بالمواد المختلفة ٠

ب) الاهتمام بتدريب التلاميذ على كيفية اصدار الاحكام ٠

ح) البدء فى تعليم التلاميذ المبادىء والمفاهيم الصحيحة للعلم ٠

د) توفير الخبرات التى توضح للطالب المواقف المستقبلية التى قد يجابهها فى أيامه المقبلة عن طريق اتاحة الفرصة له لاكتساب المفاهيم الاجتماعية واستكمال مفاهيمه العلمية بصورة منظمة ، تساعد على فهم الأحداث الجارية ٠

٥ ـ يرتبط النمو العقلي لطلاب المرحلة الثانوية بظهور بعض الاهتمامات الخاصة فى المجال الثقافى من أهمها :

الاتجاه الى المحسوس الى المجرد والقدرة على الوصول الى مستوى الأفكار المجردة ، حب الاستطلاع العقلى ، الاتجاه نحو الأخذ بالمفاهيم الاخلاقية ، تمشيا مع هذه الاهتمامات يقترح الباحثين مايلى بالنسبة لمناهج المدرسة الثانوية ٠

أ ـ الاهتمام بالمفاهيم والمبادىء العامة .
ب ـ البدء في تدريس النظريات والافكار المجردة .
جـ ـ الاهتمام بالقيم الاخلاقية ، والاتجاهات السلوكية السليمة .
د ـ الاهتمام بتدعيم اتجاهات المراهق ، ونحو الخير والعمل الصالح والمشاركة الوجدانية والرغبة في الاصلاح .

٦ ـ ان الزيادة في القدرات العقلية ، التي جاءت متدرجة ، قد تؤدى الى نتائج خطيرة من حيث مدى استثمارها والافادة منها ، فالقدرة على التذكر والاستدلال في ميدان الثقافة والتحليل ، وقدرة المراهق على استيعاب مفاهيم مجردة كالعدالة والفضيلة تفتح امامه آفاقا واسعة في تطوره الفكرى ، وما يصدق على الاستدلال ، يصدق على الخيال ، اذ يمكن استثماره كذلك في هذه القدرة على نطاق واسع في تذوق الآداب والفنون .

٧ ـ وثمة نتيجة هامة ـ في ضوء مأسبق ـ ان طالب المرحلة الثانوية ، ليس قادرا فقط على دراسة مادة الفلسفة ، بما فيها من مفاهيم مجردة ـ ومذاهب اجتماعية ، بل ان هذه ضرورة حياة :

أ) حتى يتحقق نمو العقل ، ويستمر في الزيادة .
ب) حتى تتكامل الجوانب العقلية مع الجوانب الأخرى ، ويتحقق مبدأ شمول النمو .
جـ) تغيير الرد الحاسم لمن يتعللون بأن الفلسفة تحتاج لقدرات خاصة ليست متوافرة لتلميذ المرحلة الثانوية ، ولذلك يطالبون بالغاء مادة الفلسفة .

ولهذا فان تدريس الفلسفة فى هذه المرحلة من التعليم يختلف عن تدريس أى مادة دراسية أخرى ، بحيث يصبح الهدف الأساسى من تدريسها لاينحصر فى اكساب الطلاب وتلقينهم معارف وآراء فلسفية معينة وانما ينبغى أن يتجه الى تدريبهم على التفكير والقدرة على الجدل العقلى والمناقشة والحوار الديمقراطى من خلال طرح المشكلات الفلسفية المختلفة وهى من المهارات التى تلائم عددا كبيرا من الأهداف التربوية .

وتقتضى هذه الحقائق من منهج الفلسفة مايأتى :

١ — تحرير الطالب من الأفكار والآراء المتواترة ، والقفز الى النتائج ، وتقديم الحقائق الى الطالب بدون اخفاء أو تشويه .

٢ — ان يولى المنهج عناية خاصة بالمشكلات والقضايا الفكرية والاجتماعية ذلك أنها تنمى القدرة على التفكير السليم وما يتصل بها من مهارات .

٣ — ان يعنى المنهج باكساب مهارات التفكير الناقد الموضوعى .

مظاهر النمو الاجتماعى وعلاقتها بمادة الفلسفة :

يقرر كيرت ليفين صاحب نظرية المجال ، ان المراهقة تتمثل بصورة عامة فى الآتى :

١ — فكرة انتقال تتميز بناحيتين :

أ) اتساع نطاق المواقف التي يواجهها المراهق، مكانيا وزمانيا واجتماعيا فهو ينتقل في أماكن جديدة ومتعددة ، وهو ينظر خارج نطاق الأسرة والمدرسة .

ب) غموض المواقف الجديدة، وعدم انتظامها في أشكال محددة مستقرة.

٢ – وموقف مستقل ، في فترة انتقال اجتماعي ، حيث يكون على المراهق ان يتجاوز عالم الطفولة الى عالم الكبار .

ويلخص محمد مصطفى زيدان أهم مظاهر النمو الاجتماعي فيمايلي :

أ) التآليف ومظاهره : ميله الى الجنس الآخر، وفي وثوقه وتأكيده لذاته، وفي خضوعه لجماعة النظائر ، وفي عمق بصيرته الاجتماعية ، وفي اتساع دائرة نشاطه الاجتماعي .

ب) النفور: يتلخص في تمرده على الراشدين،وسخريته من بعض النظم القائمة، وتعصبه لآرائه واقرانه ومنافسته لزملائه في العابهم وتحصيلهم ونشاطهم.

فالسلوك الاجتماعي للمراهق لايعدوا ان يكون نتاجا لتفاعل مجموع القوى العضوية والوجدانية والعقلية من مؤثرات البيئة الاجتماعية والثقافية التي يعيش فيها المراهق .

متطلبات النمو الاجتماعي :

١ — حصول المراهق على الاستقلال الاجتماعي ، بالنسبة لأبويه ، والبالغين ما حوصله ، وقد يرتبط هذا المطلب الاجتماعي بعمل المراهق جزءا ، من الوقت كي يستقل اقتصاديا .

ومن جهة أخرى حتى لاتؤثر نزعات الاستقلال والوقوف بمعزل عن سلطة الولدين ، في علاقة الحب والمودة بينهما .

٢ — تكوين علاقات مع اقرانه ، ويتطلب هذا أن يتكون لديها اتجاه انشائي تعاوني نحو الاشخاص ذوي الميول المختلفة والقدرات والخبرات .

٣ — الاختيار للمهنة ، والاعداد والاستعداد لها ، فهناك فرص أمام المراهقين للتذوق المهني ، وأمام المدرس للتعرف على ميول تلاميذه ، المراهقين وقدراتهم ، وذلك اثناء الهوايات التي يشجعها المنهج الدراسي وفي أثناء عمل التلاميذ في ورش المدرسة ومعاملها وفي أثناء زيارات التلاميذ لما يوجد في البيئة المحلية ، من ورش أو مصانع أو معامل أو حقول أو منشآت او مؤسسات مختلفة ، وفي اثناء تدريب التلاميذ عمليا في بعضها وكذلك في اتصال التلاميذ بأهل البيئة المحلية ليجمعوا ما يحتاجون اليه من معلومات ، ويوجه المدرسين تلاميذهم في ذلك على الا يفرضوا على اى تلميذ منهم مهنة من المهن ، بل يوجه المدرسين كل تلميذ وفق ميوله وقدراته ،

ويتركون له حرية الاختيار ويكن هذا الاختيار فيأواخر المراهقة ، حيث تكثر خبراز المراهق وتتضح ميولـــــه ، وتتضح اتجاهاته النفسية .

٤ ـ بناء قيم مرغوبة في المجتمع ، وعلى المراهـــق أن يمارس تلك القيم من الناحية الاجتماعية والاخلاقيــــة والروحية ، على أن يشجع المنهج المدرسي المراهقيـن على اختيار ما تقبلوه من عادات ، واتجاهات نفسيــة عمليا ، وكذلك ما اكتسبون ما قيم ونظم خلقيــــة ، وما أصبح لديهم من وجهات نظر ، وما يصدرونه مـــن أحكام على الناس ، وما يمارسوه من قواعد خلقيــة ، وما يتبعونه من مثل عليا ـ ويكون مجال هذا الاختيار العملي علاقات المراهقين وتعاملهي بعضهم مع بعــض في المدرسة ، كما يكون مجاله محيط بالأسرة فيــدرك كل مراهق عمليا مدى صلاحية هذه النظرية للتطبيــق، ويرشد المدرسين تلاميذهم المراهقين على اساس مايدل عليه هذا التطبيق ، وتكون الصعوبات التي يجدهـــا المراهقين في تعاملهم بعضهم مع بعض ، مع غيرهـــم موضع مناظرات ومناقشات فيما بينهم تحت اشــراف مدرسيهم ، وفي هذه المناظرات والمناقشات يوجــــد التلاميذ ليفهموا أن المثالية ، وان كانت غيـــر محققة تماما في واقع الحياة فليس معنى هـــذا اهمالها أو التشكك فيها بل يجب العمل على تطبيـــق كل ما يستطاع منها في الظروف المحيطة مع العمـــل على توسيع نطاق تطبيقها بقدر المستطاع .

٥ ـ نمو الميول والمفاهيم والمهارات اللازمة للانخــراط في سلك المجتمع الذي يعيش فيه وتحمل مسئولية سلوكه

الاجتماعى وتعلمه القراءة والمناقشة من خلال المنهج المدرسى الذى يوجه قدرة المراهقين على النقد توجيها آخر اكثر قيمة اذ يشجعهم على نقد الظواهر الاجتماعية نقدا بناءا يتخذ أساسا لتوجيههم الى الاشتراك الايجابى فى اصلاح المجتمع .

٦ ـ يتولد عن الميل الى الانتقال الاجتماعى ، حاجة شديدة لدى المراهق الى المثال ، بديلا للأب ، يكون موضع اعجابهم وتقديرهم ، وحيثما يمكن ان نحقق المثال لهؤلاء الطلاب من بين الشخصيات العامة الفكرية أو السياسية أو التاريخية ، ينتج ذلك تأثيرا كبيرا على سلوكهم الاجتماعى وتشربهم القواعد والعرف والتقاليد . وادراكهم المفاهيم الاخلاقية السائدة .

٧ ـ كذلك من آثر هذا الانتقال ، آن يتولد لدى المراهق الحساسية الشديدة للأوضاع الاجتماعية ، ويمكن آن تستثمر هذه الحساسية ، لتكون طاقة دفع لما تحتاجه مصر من تغيير فى القيم والسمات والخصائص المريضة على المستوى الثقافى والاجتماعى وتجاوزها نحو الأفضل ، وهذا يقتضى آن يؤكد منهج الفلسفة على النواحى الآتية :

آ) التعرف على الشخصية المصرية ، والثقافة المصرية بما فيها من سمات مرضية ، ينبغى تجاوزها .

ب) التعرف على الواقع الاجتماعى ، وتفسيره ،ومايوجد به من مشكلات اجتماعية .

ج) تدريب الطلاب على نقد الواقع ، ونقد آنفسهم ،

والمناقشة والحوار مع غيرهم من الطلاب ،والحوار الفكرى الصحيح يستلزم الماما ووعيا بأهم قضايا الفكر ، وشتى اتجاهات الفلسفة قديما وحديثا .

د) تنمية الولاء ازاء المجتمع المحلى القومى ، من خلال فهم المشكلات الوطنية والاجتماعية على المستوى المحلى والمستوى القومى ، وغرس الثقة فى قدرة العقل العربى على التفكير والابتكار، مع تناول تراثنا القومى بالنقد والتحليل ، من خلال ربطه بما يحدث حولنا من تغييرات .

مظاهر النمو الانفعالى وعلاقتها بالفلسفة :

فى فترة المراهقة ، وبخاصة فى أوائلها ، يكون النشاط الانفعالى كبيرا ، يختلف عما كان عليه فى مرحلتى النمو السابقتين ، وعما سيكون عليه فيما بعد المراهقة ، ويؤثر هذا النشاط الانفعالى فى جميع أنواع أنماط سلوك المراهق، ومظاهر النشاط الانفعالى ليست واحدة طول الوقت ، بل ان بعضها يظهر مدة من الزمن ثم تقل حدته أو تختفى ، فى حين ان بعضها الآخر يستمر وجوده وتتأثر هذه الانفعالات بعوامل كثيرة أهمها :

أ ــ التغييرات الجسمية الداخلية والخارجية .
ب ــ العمليات والقدرات العقلية .
جـ ــ التآلف الجنسى .
د ــ العلاقات العائلية .
هـ ــ معايير الجماعة .
و ــ الشعور الدينى .

وقد تدور بعض الانفعالات حول امور أو موضوعات كانت موجودة فى سنوات سابقة ، كما تتأثر الانفعالات بالتراث الثقافى والحضارى فى المجتمع .

ويختلف المراهقين بعضهم عن بعض فى انفعالاتهم ، فمنهم من يصبح حادا فى انفعالاته ،ولا يوجد الارشاد والبيئة الصالحتين فينحرف ومنهم من يصبح منطويا على نفسه ،ومنهم من يصبح متزنا فى انفعالاته ويوائم بين نفسه وبين مجتمعه . ويضاف الى ذلك أن النضج الوجدانى ، لايتوقف فقط على ما وصلت اليه السن، ولكنه يتحدد ايضا بأسلوب التفكير والعمل والسلوك الذى يقوم به الفرد .

متطلبات النمو الانفعالى :

١ — مادامت مظاهر النشاط الانفعالى لاتكون واحدة طوال فترة المراهقة ومادامت هذه المظاهر تتأثر بعوامل كثيرة وتختلف باختلاف الأفراد ، فان نشاط التلاميذ المراهقين " الفردى والجماعى فى المدرسة وخارجها " يجب أن يصبح مجالا يتعرف فيه المدرس على انفعالات كل تلميذ منهم ليوجهه توجيها يناسبه ويجعله يسير نحو النضج الانفعالى فيستغل المدرس فى ذلك مناقشات الطلاب وأحاديثهم الحرة ، وتعاملهم بعضهم مع بعض ، مع المدرسين، ومع الكبار فى البيئة المحلية ، ويستعين المدرس ايضا بالاتصال بأولى الأمر، وبالرجوع الى بطاقات التلاميذ المدرسية ، ويفهمه تأثير المجتمع الذى يعيش فيه التلميذ .

٢ — ولكى تختفى وطأة الانفعالات الشديدة العنيفة يجب

أن يكون المدرس رقيقا مع تلاميذه مرنا فى مواجهة انفعالاتهم ، ويوجه المدرس كل تلميذ فى رفق ومودة توجيها يدربه على التريث ، وعلى ضبط الانفعالات، كما يجعله يشغل أوقات فراغه فى هواياته ونشاطه الجماعى المتنوع فى جو من الصداقة والود مع زملائه ، ويستغل المدرس كل مناسبة ليساعد التلميذ على تنمية الثقة فى نفسه ، وعلى فهم الظروف المحيطة به ، وليدربه على وضع الخطط ، وجمع الأدلة الكافية الصحيحة قبل اصدار الأحكام ، فكل هذا يساعد على الاتزان الانفعالى .

٣ — أن يتيح المنهج للمدرس فرصا فى جميع المواد الدراسية لتشجيع التلميذ المراهق على التحدث عما يشعر به من مشكلات ، وتتخذ هذه المشكلات محورا لجمع المعلومات والقيام بالوان من النشاط ، حيث يساعد كل هذا على تخلص المراهق مما يقلقه ، أو يشككه ، أو مما يوجد لديه من صراع نفسى ، كما يجعله يتعلم السلوك المناسب للمجتمع الذى يوجد فيه .

٤ — تدريب الطلاب على النقد الذاتى ، وعلى استخدام النقد كأساس من أسس التحسين . فيشترك كل تلميذ مع جماعته فى نقد ما يقومون به من نشاط ، نقدا يرمى الى التحسين كذلك ، وحين ينقد المدرسون أى عمل من اعمال تلميذ فان نقدهم يكون موجها الى العمل نفسه ويكون النقد فى صورة يتخللها التشجيع ويلاحظ المدرسون فى كل هذا ان تتكون لدى التلميذ بالتدريج قدرة على تقبل النقد البناء، بصدر رحب

مع قدرة على قيامه بالنقد السليم بقدر المستطاع .

٥ — ان محاولة التوافق الانفعالى ، تتم عن طريق تنمية الثقة بالنفس وشعور المراهق بذاته ، وتعزيز الثقة بها ، واشعاره بأنه مثل الآخرين ويتحقق ذلك بشغل وقت فراغه بالمفيد من الاعمال ، والنافع من الهوايات ، ومساعدته على تحديد فلسفة ناجحة في الحياة .

٦ — ان النمو الانفعالى بما يتضمنه لدى المراهقين من مشاعر حب ، وحاجة شديدة الى المحبة يمكن للتربية أن تنطلق منها ، فيوجه حب البشرية جميعا ونحو حب الفضيلة والحق والجمال ، والتعلق بالاهتمامات الانسانية العليا .

٧ — أن تساهم مناهج الفلسفة فى تحقيق بناء ثقة المراهق فى نفسه من خلال :

أ) اتباع اسلوب الحوار الفلسفى والنقاش الحر ، بحيث يتيح للطلاب التعبير عما يجيش فى صدورهم بازاء القضايا والمسائل الاجتماعية .

ب) قيادة هذه المناقشات قيادة مستنيرة داخل الفصل وخارجه على مستوى الأنشطة الفلسفية — الشامل المتفتحة — على كافة الآراء .

ج) تنمية القدرة ، والثقة بالقدرة على تغيير المجتمع ، بالعمل الايجابى .

٨ ـ أن تساهم مناهج الفلسفة فى تحقيق الاتزان الانفعالى بما يلى :

آ) أن يحقق التذوق الجمالى والابداعى والخلقى ، وكذا تذوق الاعمال الفنية والجمالية .

ب) ان المناشط الفلسفية التى يتيحها المنهج خارج الفصل ، يستطيع أن يبرز دور العلاقات الانسانية أمام المراهق ، ويبعده عن الكبت والخوف وأساليب التحكم ، واتساع المجال أمامهم بالادلاء بوجهات نظرهم وتشجيعهم على المبدأة بالابتكار .

جـ) تحقيق الوعى للتلاميذ ، حتى يتمكنوا من الاشتراك فى حياة الجماعة .

المقتضيات التربوية فى منهج الفلسفة :

أولا : مساعدة الطلاب على التوافق النفسى : وهذا يتضمن :

١) تحرير الطالب من الأفكار والآراء المتواترة ، أو النواحى العاطفية أو القفز الى النتائج ، وتقديم الحقائق الى التلميذ دون مبالغة أو تشويه .

٢) ان تولى المناهج عناية خاصة بالمشكلات والقضايا الفكرية والاجتماعية ذلك أنها تنمى القدرة على التفكير السليم وما يتصل بها من مهارات التفكير الناقد الموضوعى .

٣) بناء ثقة المراهق فى نفسه من خلال اتباع اسلـــوب التعبير عما يجيش فى صدورهم بازاء القضايا والمسائل الاجتماعية ، وقيادة هذه المناقشات قيادة مستنيـــرة داخل الفصل وخارجه على مستوى الأنشطة الفلسفية .

٤) تحقيق الاتزان الانفعالى من خلال التذوق الجمالـــى والابداعى والخلقى لدى الطلاب حتى يتمكنوا مـــن الاشتراك فى حياة الجماعة عن طريق ممارسة الاعمـــال الايجابية على المستوى الاجتماعى .

٥) الفلسفة فكر ، والفكر تأكيد جوهرى للذات ،والانسان المفكر هو القادر على التمرد والثورة على سيـــاط الارهاب .

ثانيا : توظيف الحقائق التى تحتوى على المـــواد الفلسفية فى خدمة المعلومات بقدر ماهو تعديل فى السلـــوك والانسان لايوجه اجتماعيا لأنه عرف الحقائق الاجتماعية ولكـن لأن سلوكه تعدل بحيث أصبح فى الحدود التى هى فى صالـــح الجماعة . لذلك فالمهم ليس المناهج ولا حقائقها وانمـــا المهم هو ماوراء المناهج ، وهو التوجيه العقلى نحـــو التطور والتقدم، وهذا هو المقصود بالاتجاهات العقليـــة والقيم والمفاهيم الاجتماعية وهذا هـو المهم فى المواطـــن وليس معنى هذا أن العلم ليس مهما ولا أن الحقائق ليســت مهمة ، بل ان هذا معناه ان تلك الأشياء تعطى أهمية أكثـــر مما لها الآن ، فلا تقتصر عليها ، انما تعلل بحيث يظهـــر مغزاها ، وبحيث تحقق الفائدة الاجتماعية منها .

ثالثا : مد الطلاب بالمقومات اللازمة لاقامة علاقـــات

انسانية هي النتاج العام للموقف الاجتماعي الذي يوجد فيه الفرد من جماعة من الناس ذات الهدف المشترك ، ولاشك أن وجود التلميذ بالمدرسة يمتص منه جزءا كبيرا من الوقت يصل الى مايقرب من ست ساعات يوميا ، ولذلك يقوم هذا الموقف الاجتماعي بتكوين علاقات بينه وبين التلاميذ ويتيح لكل واحد من أفراد المجموعة أن يعرف غيره ، ويدرك العلاقة بينه وبين الآخرين ، ويعمل على تحسين هذه العلاقة ، وهذا يحتاج الى تحديد بعض المقومات الرئيسية التي يتحتم على الفلسفة أن تساهم في توفيرها ، حتى تضمن نوعا من العلاقات الانسانية السليمة ، من هذه المقومات :

١) الدوافع الفردية والجماعية والسيكلوجية والاجتماعية والثقافية ففي تدريس علم النفس ، ينبغي أن نؤكد على هذه الجوانب الانسانية والاجتماعية وعلى ضرورة تهذيب الدوافع الأولية ، وصبغها بصبغة انسانية واجتماعية .

٢) الروح المعنوية ، من خلال توجيه أعضاء الجماعة الى التعاون والتماسك من تلقاء أنفسهم لا تتيحه سلطة خارجية ، ووجود اقل قدر من الصراع والاحتكاك بين اعضائها وكذا وجود أهداف مشتركة يعمل الجميع من أجلها واتجاهات نفسية ايجابية لدى الأعضاء نحو أهداف الجماعة .

٣) المفاهيم والمدركات التي يكون لها دور كبير لايقل عن دور الدوافع في تحريكنا نحو سلوك ما . بل ان هذه المفاهيم والمدركات هي التي تعطي للدوافع ابعادها وحدودها وأوصافها . والواقع ان الناس في تعاملهم مع

بعض لايتعاملون بحقائقهم فقط ، وانما يتعاملون بمفاهيمهم ومدركاتهم عن بعضهم البعض ومن هنا كانت أهمية دراسة السلوك الانسانى ، والجهاز النفسى للفرد فى علم النفس فذلك يتيح لتلميذ الفرصة للاعتماد فى تعامله مع غيره على حقائقه ، ولاشك أن الاستسلام لبعض المفاهيم والتصورات القبلية الخاطئة ، والتعصب لها فى معاملتنا مع الآخرين ، ومن العوامل التى تهدد علاقاتنا الانسانية بالتفكك والانهيار ، ومن هنا جاءت أهمية دراسة كل من المنطق والفلسفة ، ذلك أن من أهم ما تؤدى اليه دراستها تدريب الدارس على الاستخدام الدقيق للمفاهيم والمدركات ، للوقوف على أصول المنهج العلمى للتفكير ، وما يؤدى اليه كل ذلك وغيره من الميل الى عدم تقبل كل ما يقرأ ، او يسمع تقبلا أعمى دون فحص وبحث ، ومن هنا ايضا كانت ضرورة المناقشة واتاحة الفرصة للابتكار والتجديد ومحاولة كل فرد أن يزيد فهمه الصحيح عن نفسه وعن غيره ، كل هذا من أجل تصحيح كثير من المفاهيم والتصورات وتعديلها ، وبالتالى تحسين العلاقات •

وهكذا ••• فى ضوء ماسبق نلاحظ ان الفلسفة تسهم بدور أساسى فى الوفاء بالمتطلبات التربوية لطالب المدرسة الثانوية ، ومساعدتهم على التوافق النفسى ، وبناء ثقته فى نفسه من خلال اتباع أسلوب الحوار الفلسفى •

الفصـــل السادس

مشكـــلات تدريس المواد الفلسفيـــة

الفصل السادس

مشكلة تدريس المواد الفلسفية

تسعى المواد الدراسية فى مراحل التعليم المختلفة الى تحقيق أهداف التربية وبالتالى اهداف المجتمع التى من أهمها تربية النشء واعدادهم للحياة. والمواد الفلسفية تسهم بحكم طبيعتها وأساليب البحث فيها بدور هام وفعال فى تحقيق هذه الأهداف اذ أن من أهدافها الأساسية تربية النشء واعدادهم للحياة وللمواطنة السليمة واكسابهم مهارات التفكير ، وغير ذلك من الأهداف التى يسعى المجتمع من خلال التربية والمناهج الدراسية الى تحقيقها لدى النشء خاصة فى هذا العصر الذى يتسم بسرعة التغيرات والتطورات ـ والتى تتطلب بدورها مواطنا قادرا على مسايرتها ـ وتوجيههم الوجهة السليمة والاستفادة منها لصالح الفرد والمجتمع .

والمواد الفلسفية التى تدرس الآن فى مدارسنا الثانوية لاتؤدى الى نتائج ذات قيمة تربوية كبيرة وبالتالى لاتحقق الأهداف المرجوة منها بصورة جيدة لأن مايدرسه الطلاب من معلومات وحقائق فلسفية واجتماعية ومنطقية ونفسية لاتراعى ميولهم ولا تشبع حاجاتهم ، كما انها بعيدة عن خبراتهم وواقع حياتهم وما يواجههم من مشكلات . كما أن كثير من البحوث والدراسات فى مجال طرق تدريس هذه المواد أثبتت أن الاختلاف واثارة التساؤلات حول قيمة هذه المواد وأهميتها فى العملية التعليمية لايرجع الى طبيعتها وجوهرها وانما يرجع الى بعض الصعوبات التى تواجه تدريسها

فى مرحلة التعليم الثانوى وأدت هذه الصعوبات الى افتقاد هذه المواد كمواد دراسية وظيفتها وحيويتها علاوة على عدم قيامها بالدور المرجو منها فى تحقيق أهداف التربية على الوجه الأكمل .

ولتدريس المواد الفلسفية بعض المشكلات التى اما تنبع من مستوى الطلاب أو من طبيعة المادة أو من الظروف المحيطة بعملية التدريس أو من نوعية المعلم نفسه وقد توجد هذه الظروف جميعا أو بعضها فى مادة ما .

ولتدريس المواد الفلسفية مشكلاتها الخاصة بها وهى:

أولا : مشكلات تتعلق بطالب المرحلة الثانوية الذى يدرسها لأول مرة :

فكثيرا ما يكون ذلك الطالب ضحية ظروف لادخل له فيها حيث أنه يقبل على دراستها وهو مبطن فى الغالب بموقف من عدم التقبل أو الرفض لأن المجتمع المصرى عانى دهورا طويلا من الرجعية والاستبداد . وتأبى روح الحرية التى هى دعامة الفلسفة الأولى أن تنسجم مع مناخ يتحكم فيه الاستبداد كما أن الاستبداد لايمكن أن يقبل الآراء النقدية العميقة والعريقة التى يمكن ان توجهها الفلسفة اليه .. لذلك ما أسرع وما أيسر ما يهال من تراب الكفر والالحاد على الفلسفة بغير حق أو بحق ، وحتى الآراء المؤمنة ايمانا واسع الأفق والذى يتفق مع طبيعة الاجتهاد كثيرا ما رمى أصحابها بالكفر زورا وبهتانا ، وكم للفلسفة من ضحايا ابرياء عبر القرون ابتداء من سقراط . وكثيرا ما تصدر

من قيادات تربوية وغير تربوية أحكاما عن الفلسفة متأثرة بهذه الدعاوى الجائرة ولعل فقر منهج المواد الفلسفية فى التعليم الثانوى العام وتعرضه للهزات من آن لآخر انما يصدر جذريا من ذلك القصور فى تفهم حقيقة الفلسفة وخطورة الدور الذى يمكن أن تلقيه فى حاضر الوطن العربى ومستقبله .

فهناك من يقول أن الفلسفة مادة جدباء ، وآخر يزعم أنها مادة لاتلائم المرحلة الثانوية ، وثالث يقول أن التدريب الذهنى على التفكير المنهجى يمكن ان يتم عن طريق تدريس المواد المختلفة بحيث تصبح ولا حاجة بها للمنطق للحصول على ذلك التدريب المنهجى ؟؟ . فليست بالمادة الجدباء هذه المادة التى أهدت للانسانية قيم الحق والخير والجمال والحرية والاخاء والمساواة والعدالة الاجتماعية وتدريس الرياضة البحتة بما فيها تجريدات الجبر والهندسة الفراغية وحساب المثلثات أصعب عن ذهن المراهق من مادة فيها الكثير مما يتصل بحياته الشخصية والاجتماعية وفيها اجابات دسمة على مايقع فيه ذهن المراهق من حيرة وتساؤلات عن وجوده ووجود الكون من حوله . ثم ان الكثير ممن درسوا علوما منهجية ماتزال بعض الخرافة تعشش فى أذهانهم ، وكثيرا ما يشوب فكرهم التمزق وعدم الاتساق. ويقيننا لو كان تحت يدنا احصاء بنوعية الفكر المنهجى لدى مختلف الدارسين لجاء فكر دارس الفلسفة والمنطق أكثرها امتيازا .

ونعود الى طالبنا الذى يأتينا ببعض هذه الخلفيات الجائرة بل الظالمة ، انه لخطأ فاحش ان المدرس معه فى اول العام موضوعات المنهج فهذه الخلفية لدى الطالب يجب أن تزول والمدرس حر فى اتخاذ مايرى من اسلوب لازالتها ،

وهناك بعض الاجراءات التى يجب أن يتبعها معلم المواد الفلسفية :ـ

١) يجب عليه أن ينجح أولا فى فرض شخصيته المحبوبة والمهابة على الطلبة وذلك بديمقراطية وتفانيه واخلاصه فى مادته ، وان وقوفه فى الفسحة مع الطالب وتبسطه فى الحديث ورفع الكلفة باحتشام يفعل هنا فعل السحر .

٢) وليبدأ فيسألهم عن معنى الفلسفة ويفند بمنطق متشدد غير هازئ بما فى اجاباتهم من أغاليط .

٣) ثم يبدأ التفرقة بين الذهن الأسطورى والذهن الناقل دون نقد لأقوال يبدو فيها ان الموتى يحكمون الاحياء بغير حق .

ثم يتقدم الى معنى الفكر النظرى فى قياس منطقى واستدلال رياضى ثم الى معنى الفكر التجريبى فتجارب علمية انتهت بقانون يصلح للتنبؤ فقط باسرار وجواهر لايطرقها العلم ويتركها محلا للتأمل الفلسفى . وليتخذ الانسان مثالا حيا لذلك . فالعلوم تدرس من كل ناحية ولكنها تترك الغاز النفس والروح والفكر وبعض جوانب الخيال والالهام للأفق الفلسفى .

٤) وتقديم قصة كقصة سقراط وصراعه مع مجتمعه الجاهل واساتذة السفسطة تقدم نموذجا حيا ومحترم للفلسفة والفيلسوف .

٥) وبالانتقال الى أوهام بيكون الأربعة والافاضة فى تغلغلها فى حياتنا الفكرية الجاهل منا ونصف المتعلم

تكشف لهم عن خطورة الدور الذى تلعبه الفلسفة فى تنظيف عقل الانسان .

٦) وأخيرا نقلة الى موقف ديكارت الجرىء من نفسه ومن الكون وخالقه يأخذون الشك المنهجى الذى تشيع فيه روح المنهج الرياضى وقاعدته الأولى التى تقول انه لايقول قط شيئا عن انه حق مالم يثبت له نهائيا وبمنتهى الوضوح والجلاء أنه كذلك . وقيامه بالقاء كل ماقى عقله من معارف كما يلقى الانسان كل التفاح الذى بالسلة ، ثم وقوفه أخيرا على هذه الصخرة الصلبة صخرة " الكوجيتو " أنا أشك اذن أنا أفكر اذن أنا (أى نفسه) موجود . وينتقل بعد ذلك الى اثبات القطبين الآخرين وهما الوجود والخالق بعد اذ أثير القطب الثالث قطب النفس .. ولا بأس هنا من ايراد برهانا او برهانين من براهين ديكارت فى اثبات الله والنفس لدى الطلاب .

ان فى الفلسفة فلاسفة كبار يؤيدون الدين ولا يلحدون كما يردد بعض الجهلة من الناس . فماذا يتبقى بعد ذلك الا أن يقبل الطلاب على الاستاذ ومادته بفهم شديد. وعلى الاستاذ طول العام ان يحافظ على ذلك المناخ الجاد المهاب الذى بدأ به تدريسه لكى تظل المادة ابدا محبوبة وجادة ومهابة فى أعين الطلاب .

ثانيا : مشكلات تتعلق بطبيعة المواد الفلسفية :

١ ـ الطبيعة الخلافيـة :

ان الفلسفة تكاد تنفرد بخاصية رئيسية وهى أن

مسائلها لم يصل الفلاسفة والمفكرين بصددها الى رأى يحسم ما يدور وما دار حولها من مناقشات ومجالات ، فالانسان هل هو جسم وروح أم من جسم فقط وأيهما أولى بالتقديم؟ وهل هو مسير أم مخير ؟ .... والى غير ذلك من مسائل بدأ التفكير فى معظمها منذ آلاف السنين ومازلنا نختلف حولها ويدور الجدل والصراع ولم نصل فيها الى رأى قاطع .

بل ان هناك من يذهب الى ان حقيقة الفلسفة تكمن فى هذا التساؤل المستمر وأنه فى اللحظة التى نصل فيها الى رأى حاسم فى مسألة من المسائل فمعنى ذلك أن تخرج هذه المسألة من دائرة الفلسفة ، فوصولنا الى آراء قاطعة فى جوانب من " المادة " خرجت من مباحث الفلسفة لتستقل تحت اسم علوم اخرى كالكيمياء والطبيعة .

ولعل ما يجعل الفلسفة تتصف بالمسائل الخلافية هو طبيعة موضوعاتها والمنهج الذى يستخدم لدراسة هذه الموضوعات . فالفلسفة ليست كالجغرافيا او التاريخ يسهل حسم الحقائق فيها بوثيقة او مشاهدة شاملة او تجربة تتكرر عبر القرون. انها حديقة فيحاء من وجهات النظر المختلفة ينظر فيها كل فيلسوف للموضوع من خلال زاويته الخاصة أو مذهبه الخاص ، بحيث يندر أن يتفق فيلسوف مع آخر فى التحدث عن موضوع ما ، وكل فيلسوف يزعم أنه هو الذى اصاب الحقيقة دون غيره .

وما امتع أن ينتقل المرء بين هذه الوجهات من النظر ليشبع فكره بالنظرات الثاقبة وليرى دائما الرأى ، والرأى الآخر فى تواضع وسعة صدر تتسع للنقد الحر مهما كان لاذعا . ألا يشبع الانسان ذوقه الفنى داخل معارض الفنون حيث يرى نوعيات مختلفة من التعبير الفنى تستند الى مذاهب وفلسفات

خاصة وفى المسرح ، وفى مرقص الباليه وفى قاعات الموسيقى ماذا يفعل الانسان ؟ ألا يحيا أسمى وأرقى حياة يعلو فيها مرفرفا فوق تفاهات الحياة ومشاغلها التى تغرقنا فى مستويات لانكاد نرقى فيها فوق مستوى الحيوان .

وما السعادة عند أرسطو ـ وهو حسبما يصفه فولتيير (أقوى عقل خلقه الله في الوجود حتى الآن) أليست فى التفكير وهو القوة الوحيدة التى انفرد بها الانسان وتميز عن سائر المخلوقات ؟ وماهى أرقى سعادة عند ذلك العقل الممتاز ؟ أليست فى التفكير فى أرقى موضوعات التفكير ؟

ان نجاح العلم وسيادة التكنولوجيا لاينبغى أن يصرفنا عن السعادة الحقيقية للانسان بما هو انسان ، والانجيل يقول " ليس بالخبز وحده يحيا الناس "، والمثل الصينى يقول " اشتر بنصف الخبز رغيفا وبالنصف الآخر زهرة " ... ومع كل فالتدريب على النظر فى جنبات الحقائق اللانهائية او الميتافيزيقية يكسب الانسان عمقا فى النظرة وشمولا ويضفى عليه من الارتياح لبعض وجهات النظر ما يخرجه ـ ولو الى حين ـ من الحية والقلق ويجعله قادرا على أن يعالج أموره ومتاعبه ويتفاعل مع الأصدقاء والأعداء تفاعلا أحصف وأكثر توفيقا وربما أمسك به عن الجرى الذى يقطع الانفاس وراء سراب فى الحياة كثير ذلك اذا كان حتما أن تبحث عن نظرية علمية لكل جهد يقوم به الانسان .

واذا كانت هذه هى طبيعة الفلسفة ، فانها بذلك تخلق صعوبة بالغة فى تدريسها ، فعند تدريس موضوع ما ، أى الآراء ستأخذ بها؟ ومن الذى سيقرر ذلك ؟ وعلى أى أساس؟ واذا أخذنا كل الآراء وقمنا بتدريسها فقد يؤدى ذلك الى

اضطراب فى تفكير الطلاب ، خاصة وهم فى مرحلة عمرية قد لايتناسب معها انحرافهم فى مثل هذه الخلافات والمجادلات العقلية ،ولعدم تزودهم بحصيلة ثقافية فلسفية تؤهلهم للحكم والاختيار بين المواقف .

واذا قررنا أن نبث نحن فى هذه الآراء لنختار أى منها أحسن مقالا واضح مذهبا ، أفلا يعد ذلك جوارا على حرية الفكر ؟ بل وكيف يستقيم ذلك مع أهم أهداف تدريس الفلسفة ، وهو تشجيع الطلاب على حرية التفكير باعتبار هذه الحرية مقوم أساسى من مقومات الروح الفلسفية .

٢ ـ التجريد والغموض :

تكاد الجمهرة الكبرى من المشتغلين بالفلسفة فى بلادنا تتفق على أن الفلسفة بطبيعتها لا تبحث الا فى الموضوعات الكلية والتى تغلب عليها صفة العمومية والتجريد . فحقيقة الانسان لايمكن استقاؤها من العلوم الجزئية (كعلم الاحياء ـ علم الطبيعة ـ الاقتصاد ـ العلوم السلوكية ...الخ) لأنها ستقدم لنا صورة ناقصة للانسان الذى نعرفه ، وسيفسر كل علم الانسان من الزاوية التى تدخل فى نطاق دراسته .

ولكى نعرف حقيقة الانسان كشخصية متكاملة لانقنع ببيانات العلم فى مختلف صوره ، انما يقتضى هذا ان نعرفه بطريقة تقوم وراء طرق العلم ومناهجه . اننا نلجأ فى هذا الى ما يسميه الفلاسفة " الحدس " .

فانه مهما اختلفت التعريفات فانها مجمعة على تقرير أهمية النظرة الكلية أو " التركيبية " فى الفلسفة

على اعتبار ان الفيلسوف هو الباحث العقلى الذى يعيد بناء خبرته لكى يصوغها لنا فى حدود تصورية أو مقولات منطقية ، والفيلسوف فى حاجة دائمة الى أن يخلع على خبرته طابعا كليا حتى يتسنى له ان يعبر عنها بالألفاظ التى يفهمها الجميع .

ان من أهم الخطوات التى تميز الموقف الفلسفى الأصيل هو الابتعاد عن الحياة الدارجة وعن الأشياء الخارجية فى صورتها الأولى التى تبدو لنا وذلك على العكس من رأى "هيدجر" حيث أن الفلسفة عنده تدل على " من معرفة النفس عن طريق معاشرة الأشياء الخارجية " .

ونتيجة لذلك فقد لبست الفلسفة أمدا طويلا وهى تقترن فى الأذهان بنوع من العبارات لا يألفها الناس فى حياتهم العملية واليومية اذ اتسمت بالكثير من الغموض والتعقيد ، حتى اذا سمع الناس احدا يتكلم كلاما غير مفهوم وصفوه بأنه " يتفلسف " .

والأمر لايقتصر على الفلسفة فقط بل أن المنطق ايضا يميل الى الصورية والتى من شأنها أن تكسب مسائله غموضا لدى الطلاب لانها تحتل درجات عليا فى التجريد .

والأثر الهام الذى يهمنا هنا من حيث ما تتصف به الفلسفة مع المنطق من تجريد وكلية وغموض من الناحية التربوية ، هو انعدام ، أو قلة الرصيد الخبرى المشترك بين المتكلم (أى المعلم) وبين السامع (أى الطالب) وبين الكاتب أو مؤلف الكتاب المدرس وبين القارئ وهو الطالب ، بحيث يصعب الفهم ، ان لم ينعدم فى بعض الأحيان .

ولذا فمن العسير بالنسبة للمعلم ان يوصل الحقائق والمعلومات والمعارف الفلسفية الى الطلاب لتناوله موضوعات عامة غاية في التجريد لاترتبط كثيرا بخبرة أو خبرات وقعت للتلاميذ .

ولذلك كان من الضروري للتقليل من آثار هذه المشكلة أن يستخدم المعلم الوسائل التعليمية المختلفة التي تناسب الموضوعات والمسائل الفلسفية فالمثال الذى أورده افلاطون من تشبيه النفس بعربة يجرها جواد برى جامح وآخر كريم طيع ، ويسيطر على الجوادين سائق ينبغي أن يكون يقظا دائما لكي يجنب العربة شطحات الجواد الجامح مستعينا في ذلك بقوة الجواد الكريم - ان ذلك السائق هو العقل - ومثال القارة التي لايرى سكانها المقيدون الا الظلال على الحائط فيخالونها الحقائق ، خير ما يوضح موقفا في العالم المحسوس من عالم المثل المجردة الذى قال به افلاطون .

ثالثا : مشكلات تتعلق بمعلم المواد الفلسفية :

نظرا لتعدد المواد الفلسفية من منطق وعلم نفس وعلم اجتماع وتربية وطنية تعددت التخصصات التي تتصدى لتدريسها كأقسام الفلسفة وعلم النفس والاجتماع ولما كانت الحدود غير موجودة بين المواد الفلسفية والتشابه بين هذه الأقسام في جامعاتنا شديد ، بل ان بعض هذه الاقسام يندمج في بعض الجامعات وأصبح مشاعا أن يدرس أى خريجي أى قسم اى مواد فلسفية وبالطبع هذا خطر .

عندنا نوعيات كثيرة من المعلمين يحتاج بعضها

ان لم يكن الكثير منها الى المقل . وربما كانت أفضل نوعية هي نوعية الحاصلين على ليسانس الآداب ، تخصص فلسفة الى جانب الدبلوم العام في التربية . ذلك أن خريجي كلية التربية — الليسانس — بوضعهم الحالي ربما كانوا محتاجين لقدر من التوازن المفقود بين الاعداد التربوي وبين التزود بالمادة العلمية .

وثمة نوعية تخصصها الاجتماع ، أو الاجتماع وعلم النفس ، هذه النوعية ، لاتستطيع تدريس المنطق والفلسفة بدرجة عالية من التمكن الذى يشرح صدر الطالب ويحببه فى المادة ... ولابد من تنميتها وتكميلها بدراسات تدريبية .

وثمة نوعية لم تؤهل بخلفية تربوية كافية . وقد يظن دارسو الفلسفة وعلم النفس بالجامعات ان ثقافتهم تغنيهم من هذه الخلفية ولكن ذلك خطأ فادح ، لأن التربية بعلومها وان كانت تستند الى جذور فلسفية فان فيها من الحقائق والتطبيقات ما يوسع من أفق المدرس ويضع البصمة التربوية على روحه وطريقته فى العرض ، وتفاعله الخلاق مع الطلبة .

مثل هذه النوعية قد تصقلها الخبرة والتجربة والتوجيه الفنى من المدرس الأول الموجه .. ولكن دراسة التربية ، تمدها بالتعديل الكافي للسلوك التربوي الناجح او الفاشل ، وتفتح أمامها آفاق واسعة فى جلال المهنة وجدارتها ما ينعكس بدوره على شخصيته كمدرس يمارس ويحتمل مشاق المهنة بروح المحترم والمحب لها ، الواثق من جدارتها ، والمعتز بشخصه كمواطن يؤدى للوطن واجبا

وينبغي بعد ذلك ملاحظة الوضع الاقتصادى للمدرس بالقياس الى الفئات الاخرى فى المجتمع كفئات المهندسين والأطباء، واعتقد ان النضج الاجتماعى وقيم العدالة الاجتماعية كفيلة بتحسين ذلك الوضع اذا ارتفع الى جانبهما صوت المعلم مطالبا بحقوقه من خلال نقابة المهن التعليمية .

ويتبقى كذلك ناحيتان فرعيتان خاصتين بمعلم الفلسفة هما قلقه من ناحية ضغط حصصه وانتقاصها، وعدم وجود مجال واسع امامه يرفع به مستوى دخله كما يتاح ذلك لمدرس الرياضة واللغات . والواجب من الناحية الاولى ان يعمل المدرسون متكاتفين على اقناع المجتمع وولاة الأمور بضرورة المزيد والمزيد من الدراسات الفلسفية فى التعليم العام أسوة بما هو واقع فى فرنسا وفى دول عربية أخرى كالمغرب والجزائر وتونس وسوريا، ذلك أن خطة الدراسة تشتمل العديد من الحصص فى جميع الشعب فى الفلسفة أو السياسة او الاخلاق والاجتماع أو علم النفس ومناهج البحث وفى الدول الاشتراكية عناية كبيرة بتدريس أيديولوجية المجتمع فى شتى مراحل التعليم وأنواعه . ولاشك أن ما أصاب مادة التربية الوطنية عندنا من اخراجها من المجموع أولا، ثم الاقتصار فيها على حصة واحدة لايعلم الا الله مصيرها غدا يعتبر نكسة فى عملية صنع المواطن الثورى فى مجتمع نام يتطلع الى تعويض ما فاته، والى تخليص نفسه من رواسب القرون ، والى اتخاذ مركزه اللائق به كمفجر سابق لحضارة شامخة خالدة فى هذه البقعة من العالم.

وماذا يترتب على ضغط الحصص وانقسامها ؟ سيصبح مدرس الفلسفة مدرس طوارئ، يخدم فى أكثر من حقل وتتوزع جهوده العلمية بين الفلسفة والترجمة والتاريخ او اللغتين

الانجليزية والفرنسية وفى ذلك من المسخ لمهمته الأولى كمدرس فلسفة مافيه ، ويصدق عليه قول القائل " استاذ لكل مهنة استاذ اللاشيء" .

أما من ناحية الاعداد فى المادة والطريقة ، فيجب ان تتوفر فى هذه العملية الأبعاد الثلاثة التالية :

١ ــ التربية العامة : وفيها يتزود المعلم بثقافة عامة عن نفسه ومجتمعه وحضارة العصر الذى يعيش فيه حتى يستطيع بدوره أن يزود تلاميذه بما يساعدهم على فهم الحياة .

٢ ــ التربية المتخصصة : وفيها يتزود المعلم بالقدر الكافى من المادة العلمية فى مجال تخصصة لتطويع هذه المادة لاهدافها .

٣ ــ التربية المهنية : وفيها يعطى المعلم قدرا من المعرفة بالاصول والأسس التربوية ثم تحويل هذه المعرفة الى مهارات تعليمية حقيقية .

نستنتج مما سبق أن للمعلم بصفة عامة ومعلم المواد الفلسفية خاصة رسالة تتضح معالمها فى الآتى :ــ

ــ لايقتصر عمل المعلم على مجرد المساعدة فى تحصيل المعرفة ، وانما عليه أن يبذل أقصى ما يستطيع فى تنمية شخصية الطالب بجميع جوانبها العلمية والخلقية والسلوكية ..الخ ولكى ينجح فى ذلك لابد وان يكون قدوة لهم ذلك لان ملاحظة السلوك لاتكتسب بالوعظ اللفظى وانما بمواقف يتفاعل فيها

المعلم كرائد وقائد مع طلابه متصرفا ومقنعا فى مناخ من الحرية •

ـ ينبغى أن يكون على كفاءة علمية كبيرة تساعده على اداء واجباته فى تفسير خبرات الطلاب وظروف المجتمع من حولهم ماضيه ـ حاضره ـ مستقبله • مشكلاته مقدما الحلول الممكنة لهذه المشكلات •

ـ ينبغى أن يكون متجدد المعرفة متابعا لكل جديد فى مادته لأن التوقف عند رصيده الجامعى والكتاب المدرسى يزيد من دائرة تخلفه عاما بعد عام •

ـ ضرورة أخذ المعلم بالمبدأ العلمى فى تفكيره ومحاربته للخرافات محاربة لاهوادة فيها •

ويترتب على ذلك تقديره لمسئولياته تجاه المهنة واحترامه لها واعزازه بها • فى اعمال الهيئات التى تعمل على رفع مستوى التعليم • والمشاركة فى حل مشكلات البيئة • فالمعلم كاد أن يكون رسولا وعلى المجتمع ان يساعده على تحقيق رسالته بتهيئة كل مايرفع معنوياته •

رابعا : مشكلة الزمن :

أن جذور المشكلة قائمة فى عدم اقتناع قيادة الوزارة بأهمية المادة وضرورتها • والمشاكل الفلسفية تحتاج فى العرض الى وقفات طويلة لانعكاس التأمل والنقد والمقارنة انها ليست تاريخا يروى الاحداث ولا جغرافيا تصف الواقع •

انها وجهات نظر مختلفة قابلة للنقد والخروج من هـــــذه الدراسة بالروح الفلسفية وبالدافع الدائم لذا فالقضيـــة فى النهاية ترتد الى المجتمع والقوى السائدة فيه ومـــدى قناعتها بأهمية الفلسفة والحوار فى تنمية الوعـــــــى الاجتماعى وتنمية التفكير الناقد الذى ينمى الولاة أكثـــر من غيره من أساليب الطاعة والضبط الاجتماعى .

الفصل السابـــع

تطوير برامج اعداد معلم المواد الفلسفيـــة

ولهذا فقد شهدت السنوات الأخيرة العديد من المؤتمرات والندوات العالمية والمحلية حول قضية اعداد المعلم ، وبرز اتجاه يتعزز نحو اعداد وتدريب المعلمين على اساس الكفاءات .. حيث تبنت كلية التربية في الجامعات الامريكية نموذجا نظريا للتعليم يصلح لمعظم المواقف التعليمية ويمكن للمعلم ان يحقق بواسطته مايلى :

١ — نشاطات تعليمية منظمة وملائمة لمستويات وحاجات تلاميذه .

٢ — نظرة فاحصة ونقدية للمنهج الدراسى .

٣ — طرق قياسية لتقويم تعلم تلاميذه ونموهم.

ويعد برنامج تعليم المعلم القائم على الكفاءة أساسا تنظيميا لمجموعة من المعلومات تتكامل فيها المعرفة مع ما يتجه المجال للتطبيق ، وهو يستهدف التقدم والتطور الذى يتحقق من طريق تحسين أداء المعلمين فى فصولهم ووعيهم بواجباتهم المهنية والاسهام المتزايد فى المعرفة التعليمية .

ويلاحظ أن اعداد المعلم يسير الآن بسرعة كبيرة ويأخذ اشكالا عدة من أبرزها :

١ — برامج جامعية ترافقها فترة اعداد مهنى طويلة الزامية . " الاعداد التكاملى "

٢ — نظام جامعى تتلوه سنة الزامية من التدريب العلمى حسب متطلبات المرحلة الدراسية " الاعداد التتابعى".

ويدافع كثيرا من المربين عن الاعداد التكاملي " الشكل الأول " الذى مايزال سائدا الآن فى كثير من البلدان بحجة الحاجة الى اعداد كبيرة من المعلمين فى أقصر فترة ممكنة غير أن هذا لايبرز التهاون فى عملية اعداد المعلم التى شكلتها رابطة الاشراف على المناهج الامريكية ـ وتطويرها ، بتحديد المكونات الأساسية لبرامج اعداد المعلمين وهذه الجوانب هى الثقافة العامة والتخصص ودراسة علوم التربية ثم الممارسة المهنية لعملية التدريس .

ويتركز اهتمام المسئولين عن اعداد المعلم بصورة متزايدة الآن على اعتبار ان اعداد المعلم يعينه على وضوح أهداف عمله والالتزام بها . ودراسة الوسائل التى تحقق هذه الأهداف ثم ادراكه لأبعاد دوره فى المدرسة والمجتمع ولذلك يلاحظ أن البرامج الجديدة لاعداد المعلم وتدريبه تركز على الدوافع الخاصة بالمعلم فى ممارسة أدواره ،وعلى مجالات ارتباطه بعلاقات اجتماعية وثيقة بتلاميذه ، وعلى زيادة فاعلية مشاركته فى قضايا مجتمعه .

ولاشك ان اعداد المعلم يرتبط ارتباطا مباشرا بالدور المتغير للمعلم وبمركزه الاجتماعى ويلاحظ أن المركز الاجتماعى لمعلم المرحلة الثانوية فى فرنسا والاتحاد السوفيتى وأوروبا الشمالية ، قد ارتقى كثيرا بسبب البرامج الجديدة المتطورة لاعدادهم .

وبالنظر الى التعليم الثانوى نجد أن معلم المواد الفلسفية يقوم بتدريس ثلاث مجموعات من المواد وهى : مجموعة مواد الفلسفة والمنطق وعلم النفس ثم مجموعة من مواد الاجتماع والتربية الوطنية " القومية " وأخيرا

مواد التربية وطرق التدريس وعلم النفس بمعاهد اعداد المعلمين .

التصور المقترح لتطوير البرنامج

يتجه التطوير المقترح نحو النظرة الى مكونات البرنامج في اطار علاقاته المتشابكة، بحيث يتم التطوير فى خطوات تبدأ بتحديد الأهداف فى ضوء الأدوار التى يؤديها هذا المعلم، ثم تطوير خطة الدراسة والمقررات وأساليب التدريب والوسائل التعليمية والأنشطة المصاحبة فى ضوء هذه الأهداف .

تحديد الأهداف :

ان العناية بتوصيف الاهداف ، تعد من الاتجاهات الحديثة فى اعداد المعلمين ، فبعد أن كانت الأهداف القديمة " كما هى عندنا " أهداف عامة لاتنصب على الأداء والكفاية أصبحت أهداف اعداد المعلم فى الوقت الحاضر تتجه نحو الشمول والوظيفية ، وترتبط بحسن الأداء فى العمل الميدانى وتنبثق من فلسفة رصينة ، وتعمل على مراعاة الفرد والمجتمع والامكانات وتتطلع نحو المستقبل ، وتتسم بالمرونة ، وترمى الى تنمية القدرات الابتكارية ، وهنا يجب تطوير اهداف كلية التربية ، بحيث تشمل كل الاهداف اللازمة لتغطية أبعاد عملية التدريس الاكاديمية والثقافية والتربوية .

١ — تلك الأهداف التى تساعد المعلم على فهم تلاميذه ، وفهم ذاته وبناء علاقات انسانية سليمة .

٢ ـ الأهداف التي تكسبه المهارات التي تكفل له القيام بدوره بنجاح داخل الفصل وخارجه .

٣ ـ الاهداف التي تزوده بما يساعده على ان يفهم طبيعة عملية التعلم وطبيعة عملية التعليم، وطبيعة المتعلم نفسه ، وطرائق تدريس مادته .

٤ ـ الأهداف التي تساعده على فهم عملية الاتصال ووسائل الاتصال .

٥ ـ الاهداف التي تكسبه مهارات وطرائق وأساليب تقويم التحصيل عند طلابه وتقويم تدريسه .

ـ الاهداف التي تمده بما يساعده على التمكن من مادة تخصصه .

ـ الاهداف التي تجعل منه انسانا واسع المعرفة ملما بالثقافة التي يعمل في اطارها، قادرا على التعلم الذاتي ، مزودا بطرائق التفكير، والبحث العلمي التي تمكنه من مواجهة مواقف الحياة المتغيرة .

وهنا نشير الى أن هذه الأهداف يجب ان ينبثق منها أهداف لكل تخصص على حدة فمثلا في مجال اعداد معلم مواد فلسفية يجب أن توضع أهداف نوعية لاعداد هذا المعلم وهذه الاهداف يجب ان تستمد الى جانب الاهداف العامة لكلية التربية ، ومن الأدوار التي يؤديها هذا المعلم ، والسؤال الآن يتعلق برسالة ودور معلم الفلسفة في المرحلة الثانوية والتي يمكن ان نلخصها فيما يلي :

- تنمية القدرة على التفكير الموضوعي العلمي من خلال التعريف بالمنهج العلمي في التفكير وعرض لتطبيقاته على مستوى المسائل الاجتماعية ، وعرض نماذج من التفكير الخرافي التي يجب محاربتها.

- تنمية التفكير الناقد من خلال تنمية الأحكام والآراء والتقويم الدقيق للتفكير.

- تنمية النزعة العقلانية من خلال تنمية معارف الطلاب ومهاراتهم العقلية ومدركاتهم الكلية.

- تمكين الطلاب من فهم الفلسفة باعتبارها مفهوم كلي للطبيعة والانسان في مجتمع وزمان معينين .

- تنمية الحساسية العالمية والانفتاح على العالم من خلال دراسة المذاهب الفلسفية المعاصرة في اطار ظروفها الاجتماعية والاقتصادية.

- تنمية الحساسية الاجتماعية من خلال تمكين الطالب من خلفية فلسفية واجتماعية تمكنه من الحوار الفكري الصحيح ، بالاضافة الى التعريف بالجوانب الثقافية في المجتمع وسماتها .

- تنمية الحساسية الخلقية من خلال ابراز البعد الاجتماعي في اخلاقنا الاجتماعية.

- تنمية الوعي والقدرة على العمل الايجابي من خلال ابراز قدرة الانسان على التغيير كما تتضح في الفلسفات المعاصرة.

- غرس الثقة في قدرة العقل العربي على التفكير والابتكار

من خلال التركيز على جهود المفكرين والعلماء العرب من أمثال الشيخ محمد عبده ولطفى السيد والعقاد وطه حسين ...الخ

- توظيف الحقائق والمفاهيم والمعلومات التى تحتوى عليها الدراسات الفلسفية فى خدمة الفرد والمجتمع .

وهكذا يتضح أن تحديد الأهداف شئ أساس ليس فقط من أجل اختيار المحتوى التعليمى ، بل أيضا من أجل تحديد المعايير التى يحدث تقويم العمل التربوى تبعا لها .

تطوير خطة الدراسة والمقررات :

اهتمت الدراسات العربية والأجنبية بقضية اعداد المعلم وتقويم برامج اعداده بحيث اهتم البعض منها بتقويم البرامج لاعداد المعلم فى مراحل التعليم المختلفة ، والبعض الآخر يهتم بجوانب الاعداد التى يجب ان يتضمنها برنامج الاعداد أما البعض الأخير منها فقد يهتم باعداد برامج مقترحة لاعداد المعلم ويتضح من خلال هذه الدراسات ، أهمية قضية اعداد المعلم وبرامجه بحيث تدعو هذه الدراسات الى تمهين هذا الاعداد حتى تكون خطة الدراسة والمقررات التى يتلقاها الطالب المعلم متصلة اتصالا وثيقا بحاجات المهنة ومتطلباتها . كما يرى بعض الباحثين أن خطة برنامج الاعداد تتضمن ثلاثة أبعاد :

البعد الأول : بعد عام يهدف الى جعل المعلم انسانا مثقفا .

البعد الثاني : بعد اكاديمي يهدف الى جعله انسانا متخصصا .

البعد الثالث : بعد مهني يهدف الى جعله انسانا تربويا .

وهذه الأبعاد الثلاثة تتكامل وتتفاعل فيما بينها لكي يتمكن المعلم من أداء رسالته بعد التخرج .

واذا كان بعض الباحثين يرى تخصيص نسبة ٥٠ ٪ تقريبا من برنامج اعداد المعلم للبعد العام الثقافي ، حوالي ٣٤ ٪ للبعد الاكاديمي التخصص ، حوالي ١٦ ٪ للبعد المهني ، فان آخرين يرون ان وضع معايير للنسب بين المقررات يشكل مشكلة تختلف من بلد الى آخر . وكان من التوصيات الصادرة عن حلقة متطلبات استراتيجية التربية في اعداد المعلم العربي ، توصيات تدعو مؤسسات اعداد المعلم الى تطوير مناهجها بحيث تستوعب المستحدثات في الميادين العلمية والانسانية والتربوية لتصبح المناهج أكثر شمولا وأوسع وظيفة وأدعى الى تمكين المعلم من استمرارية التعليم وذاتيته ، وأن تتضمن برامج اعداد المعلمين متطلبات التطور العلمي وأن تشتمل على دراسات تحتمها طبيعة تطور الحياة الاجتماعية ، وأن تكون برامج ومساحات المواد المتخصصة مصممة بما يتناسب واحتياجات المعلم وأن تراعي توجيه محتوى هذه المواد التخصصية نحو تنمية المهارات الفكرية والعملية التي تساعد الطلاب على التعلم الذاتي وتنمية قدرات التفكير والنقد والتحليل وادراك العلاقات والربط بين النظرية والتطبيق ، وأن تبذل كليات اعداد المعلمين عناية خاصة بالجانب التطبيقي والعلمي والدراسات المهنية والتخصصية وبالتربية العملية

على وجه الخصوص . واذا كان معلم المواد الفلسفية يقوم بتدريس مواد الفلسفة ، والمنطق وعلم النفس والاجتماع والتربية الوطنية وعلم النفس بدور المعلمين فاننا نقترح أن تكون خطة الدراسة والمقررات على النحو التالى :

١ - الجانب الاول : الاعداد الثقافى الذى يجب أن يهدف الى تنمية طرق التفكير البناءة واكتساب العادات السليمة وتذوق الفنون وتنمية الحس الاجتماعى والتكيف مع البيئة ، والتزود بالمعلومات الضرورية واكتساب القيم الاجتماعية والحفاظ على صحة الفرد والجماعة وتحديد فلسفة واضحة فى الحياة .

٢ - وهذا الاعداد يرمى الى تزويد الطالب المعلم بقدر من الثقافة العامة من نفسه وعن المجتمع الذى يعيش فيه وعن الحضارة الانسانية من حوله ، واكتساب مهارات الاتصال الفعالة والقدرة على التعامل مع الآخرين ، وبما يساعد هذا الطالب المعلم أن يطوع هذه المعرفة والدراسة لخدمة أهداف تعليم هذه المواد فى مرحلة دراسية بعينها ، كما يهدف هذا الاعداد الى تدريب الطالب على البحث والوصول الى المعرفة وينبغى أن تكون دراسات التخصص حديثة وجامعة بين أكثر من فرع معرفى ولا تشمل الحقائق او السرد التاريخى فقط ، بل يجب أن تكون دراسات التخصص حديثة وجامعة بين أكثر من فرع معين ولا تشمل الحقائق أو السرد التاريخى فقط ، بل ان تتضمن المفاهيم والمبادىء والبنى الأساسية للفلسفة وعلم الاجتماع وعلم النفس ، بحيث يكتسب الطلاب اطارا معرفيا عاما وعميقا فى نفس الوقت ، يستطيعون به

ان يواصلوا كسب معرفة جديدة بصورة مستقلة خلال حياتهم المهنية ، آخذين فى الاعتبار آخر التطورات فى مجال تخصصهم ، وهذا الجانب يجب أن يتضمن مقررات الفلسفة منذ الفلسفة اليونانية والعصور الوسطى والعصر الحديث والفلسفة المعاصرة ويتضمن مقررات المنطق الصورى والمنطق الوضعى والمنطق الرمزى وغيرها من أنواع المنطق وعلم الاخلاق وعلم الجمال وفلسفة المعرفة بالاضافة الى الأنواع الأخرى من الفلسفات مثل الكلاسيكية والشرقية ... الخ وكذلك يجب ان يتضمن مقررات علم الاجتماع بأنواعه المختلفة وكذلك مقررات عن علم النفس العام .

٣ - الجانب الثالث هو الاعداد التربوى أو المهنى : فهو يعنى بتمكين الطالب المعلم من فهم حقيقة العملية التربوية وفهم حاضر المجتمع وماضيه ومستقبله ودور التربية فى هذا كله .. كما يهدف الى تزويد الطالب بالمعلومات والمهارات والاتجاهات التى يحتاج اليها المعلم فى اثناء أدائه عمله ... وهذا الاعداد يتضمن نوعين من المقررات هى :

١ - المقررات التربوية وتتضمن اصول التربية وفلسفة التربية والمناهج وتاريخ التربية وطرق التدريس والادارة المدرسية والوسائل التعليمية .

٢ - أما النوع الثانى من هذه المقررات فهى المقررات النفسية وهى تتضمن مقررات علم النفس التعليمى وعلم النفس العام وعلى نفس النمو وأساليب القياس والتقويم ويجب أن تتضمن هذه المقررات مقررا خاصا بأهداف

ومحتوى المواد التى سوف يقوم الطالب بعد تخرجه بتدريسها .

ويجب ان تتضمن هذه المقررات تدريبات عملية على انتاج الوسائل التعليمية المناسبة وتدريبات على استخدام الوسائل السمعية البصرية وتدريبات عملية على وضع اختبارات دورية وعمليات التقويم ، وتدريبات على ممارسة الشئون الادارية المتعلقة بادارة الصف الدراسى ، كما يجب الاهتمام باستخدام الطلاب جميع التجهيزات والمصادر التى تقدمها البيئة الاجتماعية والثقافية وتدريبهم على الوظائف والادوار الجديدة من خلال تحملهم مسئولية ادارة بعض المدارس ، وعن طريق توطيد علاقات أقوى مع المؤسسات التربوية الأخرى . كما يجب ان تتضمن هذه المقررات فرص للتطوير المهنى لدى الطلاب من جانبيه النظرى والعملى بما فى ذلك التعريف بصورة أولية بمشكلات البحث التربوى وتطبيقاته وبعناصر الأسلوب التجريبى فى التربية من أجل تسهيل مشاركة المعلمين فى البحث التربوى وتقوية الروابط بين التدريب والبحث .

ومن هنا لابد أن تكون هناك تدريبات عملية وكتابة بحوث وانجاز مشروعات الى جانب المحاضرات النظرية ، لأن ذلك يربط الطالب المعلم ببيئته ويكسبه الجانب الأدنى من الخبرة وينمى لديهم روح الفريق فى المشروعات الجماعية المتعلقة بخدمة البيئة أو غيرها .

كما نقترح أن يتضمن مقرر طرق التدريس محاضرات نظرية وتدريب ميدانى على اعطاء الدروس تصميما وتنفيذا وتقويما .

كما تكون ثمة بحوث حول المشكلات المتعلقة بها ٠٠٠٠٠
وهنا يجب الاهتمام بالتدريس المصغر لأنه الأسلوب الفعال في الربط بين النظرى والعملى أى بين الطريقة والأداء التدريسى ٠

تطوير أساليب التدريس والوسائل التعليمية وأساليب التقويم:

١ ــ ان اعداد المعلم على المرونة واستخدام الطريقة وفق المستويات التى يتعامل معها أمرا على درجة كبيرة من الأهمية ٠٠ فلا يجب أن نقوم بتدريس الطالب من خلال المحاضرات النظرية ثم نطالبه بتنويع طرق التدريس واستخدام طرق المناقشة والحوار والتعيينات وغيرها ٠

وهنا يجب الاهتمام من جانب الأخوة أعضاء هيئة التدريس بتنويع طرق التدريس وتدريبهم عليها بحيث تتنوع الأساليب من الالقاء المباشر الى المحاضرة والمشاهدة أو بطرق المشاركة المختلفة فى الندوات والمناقشات واللجان وحلقات البحث وورش العمل والمقابلات وغيرها ٠

بحيث يكون الطالب المعد ايجابيا فعلا ٠٠ وهذا التنوع فى الطرق والأساليب يفسح المجال أمام ابداعية هؤلاء الطلاب بعد تخرجهم ويستثير القدرات الابتكارية عندهم ٠

وبقدر ما يكون هذا الطالب المعلم متسما بالمرونة وحسن التصرف فى اختيار البدائل فى اثناء

عمله ، فانه يسهم بعد ذلك فى بناء شخصيات متطورة فى مجتمع متغير . كما يتطلب تحقيق التعلم الذاتى تغييرا فى الأساليب والطرق المستخدمة فى اعداد المعلم بوضعه الحالى .

وهذا يتطلب تدريب الطلاب على تصميم الدروس للتعليم الذاتى من خلال التعليم المبرمج وبمعاونة الحاسب الآلى والوسائل السمعية البصرية التعليمية وغيرها من أساليب التعليم الذاتى .

٢ – كما أنه من الاتجاهات الحديثة فى اعداد المعلمين الاهتمام بتكنولوجيا التربية التى تؤدى الى تطبيق جميع النظريات والقوانين والحقائق التربوية ويتضمن ذلك استخدام الوسائل التعليمية وأساليب التعليم الذاتى . وهذا يقتضى اعداد الطالب للتكيف مع التكنولوجيا الحديثة . وقد جاء فى استراتيجية تطوير التربية العربية ضرورة تدريب الطلاب المعلمين على استخدام الوسائل واتقنيات الحديثة واتاحة الفرصة أمام الطالب نفسه لممارسة استخدام هذه التقنيات والوسائل وجعلها جزء لايتجزأ من العملية التعليمية نفسها .

كما يجب تدريب الطلاب على استخدام الوسائل التعليمية فى التربية العملية ... وهذا يتطلب العمل على توفير بيئة للعملية التعليمية من خلال المواد التعليمية والمكتبات والصحف والمجلات التى تناسب ميولهم واهتماماتهم وقدراتهم..

كما يتطلب أن تكون بيئة التعليم غنية بالوسائل التعليمية وتعددها وتنوعها ، وأن يكون هناك توجيه نحو انتاج بعض هذه الوسائل من خلال الطلاب أنفسهم وأن تكون هذه الوسائل مهيأة للاستخدام تكون في متناول اليد عند الحاجة لاستعمالها في التربية العملية .

٣ — من الواضح أن هذا التطوير المقترح للبرنامج يتطلب تطوير أساليب التقويم لكي تقيس كل المستويات المعرفية والتطبيق ، فلا تقتصر على أسئلة المقال ، والامتحان التحريري وحده ، بل يجب ان تمتد لتشمل أساليب التقويم المتعددة من ملاحظة واختبارات موضوعية وامتحانات شفوية كما ينبغى تدريب الطلاب على التقويم التكوينى وعلى التقويم التشخيصى والعلاجى .. وأن يتسم التقويم بالطابع الانسانى الذى يحترم وجهة نظر الطلاب حينما يكتبون موضوعات ومقالات وما يبدونه من آراء فى اجاباتهم أو فى داخل الفصل .

تطوير التربية العملية :

تحتل التربية العملية مركزا هاما فى برنامج اعداد المعلمين لأنها تهدف الى تمرير المبادىء النظرية التى يدرسها الطالب المعلم فى المقررات المختلفة ، وتعريفه بالموقف التعليمى حتى يتعود عليه ، واتاحة الفرصة امامه لكى يثبت قدرته على التعليم وبالتالى تكوين اتجاهات ايجابية نحو مهنته وهذا يقتضى تعريفه بجميع الواجبات والمناشط التى يجب أن يقوم بها فى المدرسة

مثل المشاركة في اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين واعداد الوسائل التعليمية والمشاركة في النشاط المدرسي . كما أن اعداد هذا الطالب للحياة في البيئة المدرسية ومشاركته مع تلاميذه وملاحظتهم في الصف ، والملعب ، والمكتبة ، ويساعده على التعرف على مشكلات تلاميذه ومشاركتهم في حلها .

وهنا تأتي أهمية دور المشرف المتخصص الذى يحتاج الى اعداد خاص ويتضمن الى جانب الخبرة والتخصص في المناهج وطرق التدريس والالمام بجوانب محتوى علم نفس النمو وعلم النفس الاجتماعي وتنظيم المجتمع وعلم النفس التعليمي والادارة التعليمية وهذا الاعداد الخاص يجب أن يتم من خلال أعضاء هيئة التدريس بالكلية .

كما اقترح أن تصمم بطاقة ملاحظة للتربية العملية يقوم المشرفون باستخدامها في تقويم طلاب التربية العملية وان تكون هذه البطاقات نوعية . أى خاصة بكل تخصص على حدة نظرا لاختلاف طبيعة وأساليب التدريس في كل تخصص عن غيره .

ولتحقيق الاستفادة القصوى من التربية العملية اقترح مايلي :

أ ـ أن تتاح الفرصة لطلاب السنة الثالثة والتدريب داخل الكلية من خلال معامل طرق التدريس وبأسلوب التدريس المصغر الذى يعتمد على تحليل العمل التربوى الى جملة من أنماط السلوك والأداء التي يتم الكشف عنها وملاحظتها ومناقشتها وتجربتها وامتلاكها .

وأخيرا من خلال جهاز الفيديو والتليفزيون الذى يتيح للطالب الملاحظة الذاتية وأدائه والتنوع فى عرض محتوى المادة التعليمية ، والتعزيز والتعميم لبعض الأداءات والمهارات حتى يتمكن منها الطالب .

ب — أن يصاحب هذا التدريب تصميم ورش دراسية لاعداد الوسائل التعليمية وأساليب التقويم المناسبة على ان يكون ذلك كله فى اطار الجانب العملى لمقرر طرق التدريس .

جـ — تقديم نماذج تدريس ناجحة للطلاب حتى تتاح لهم فرص التعرف على المهارات وجوانب الأداء الناجح فى التدريس ، ويقترح فى هذا الشأن أن يقوم أساتذة طرق التدريس بأنفسهم تقديم تلك النماذج .

د — أن يتم تدريب الطلاب فى السنة الرابعة بالمدارس الثانوية طوال شهرين على النحو التالى :

- اسبوعان فى البداية يصاحب فيه الطلاب " ٥ على الأكثر " أقدم مدرس فى مجال التخصص فى كل مدرسة ليعيشوا الحياة المدرسية الكاملة ، على أن تتاح لهم الفرص لملاحظة أداء المدرس فى التدريس ودراسة العلاقات المدرسية وأسلوب الادارة ودور الاشراف الفنى وغير ذلك.

- خلال الفترة التالية يقوم الطلاب بالتدريب على التدريس داخل الفصل والاحتكاك بالحياة المدرسية بكافة جوانبها .

- ان هناء البيئة التعليمية داخل المدرسة بالمثيرات التى يتعرض لها المتعلم تسهل مهمة الطالب المعلم في مستقبل حياته •

- ان الاشراف فى التربية العملية يكون له تأثير أكبر حينما يركز على العلاقات الانسانية وأساليب التعزيز وتدريب الطلاب على ممارستها •

- التأكيد على ضرورة قيام أعضاء هيئة التدريس بالكلية من المتخصصين وخصوصا أساتذة طرق التدريس بالاشراف المشترك على الطلاب مع المشرفين المقيمين من أقدم المعلمين فى المدارس •

الفصل الثامن

دور الفلسفة فى تعليم القيم

الفصل الثامن

حول الفلسفة فى تعليم القيم

ان مجتمعنا من المجتمعات النامية التى تسعى نحو تحقيق التقدم من خلال المجتمع اقتصاديا واجتماعيا، أى اعادة تشكيل الحياة فى المجتمع . ونحن اذ نقوم بهذه العملية لانستطيع أن نتجاهل الاطار الفكرى الذى يتم من خلاله هذا التشكيل ؛ لمصلحة من يتم التغيير ، وعلى حساب من يتم هذا التغيير، وما هى أهدافنا من هذا التغيير، تحقيقا لمزيد من الوعى بابعاد حياتنا وتوطيد دعائم ما تحدثه من تغييرات اقتصادية واجتماعية، اننا نحتاج الى ادخال تعديل جذرى على بعض قيمنا الاجتماعية، كما نحتاج الى غرس قيم جديدة تتمشى مع التغييرات التى حدثت بالفعل ، والتى تحدث الآن ، وتتمشى مع الصورة التى نتصورها لمستقبل مجتمعنا ، ونحن نحتاج فى هذه العملية الى تربية تعلم النظر الى الأمور والمشكلات نظرة ثقافية شاملة ، تزيد من الوضوح والعمق والتنسيق فى قيمنا وأهدافنا ، والى مزيد من الوعى بافتراضاتنا ومسلماتنا ومناهجنا فى البحث والتفكير .

وهنا تكون الفلسفة بنظرتها الشاملة وسيلة لتسليح الانسان بمعرفة القوانين العامة التى بدونها لايمكن فهم تطور الطبيعة والمجتمع . كما أنها تمكن الانسان من فهم الواقع موضوعيا ، وتتناول ماهو قائم بالتحليل والنقد من حيث مدى اقترابه وابتعاده من هذه الفلسفة ، وما يعتقد أنه يجب أن يسود ويشكل مجرى الأحداث ، فكل فلسفة تؤكد كما تستبعد قيما دون أخرى .وبالتالى تمثل

الوعى النظرى بالواقع الاجتماعى كما تعنى الحرص على مواجهة هذا الواقع مواجهة واعية ومستنيرة للتوجيه الاجتماعى . فالثقافة — اى ثقافة — تكتشف أن آجلا او عاجلا أن هناك تناقضات رئيسية فى داخلها ، وأن بعض معالم الطابع العام لم تعد متسقة مع بعضها البعض ، ولم تعد تتمشى مع قيم جديدة ، وهنا لاتجد الثقافة مهربا من ضرورة فحص بعض قيمها ومعتقداتها من خلال تلك النشاط الفكرى الذى نسميه فلسفة . ويصبح هذا النشاط الفكرى وسيلة للتطور والتوجيه الاجتماعى .

ومن هنا نشأت مشكلة هذه الدراسة التى تتحدد فى الأسئلة التالية :

١ — ما أهم أساليب تدريس الفلسفة لتنمية التفكير؟

٢ — ما التصور المقترح لتعليم القيم من خلال تدريس فلسفة كانط ؟

وفى البداية فاننى اعتقد أنه يوجد تشابه بين الأساليب التى تستخدم فى تدريس الفلسفة وبين العمليات التى يتضمنها تعليم القيم ، ولذلك فان القاء الضوء على الأساليب التدريسية فى مجال الفلسفة يمكن ان يساعدها على التعرف على الجوانب الهامة فى تعليم القيم لتلاميذ المرحلة الثانوية .

والسؤال الآن يصبح : ماهى أهم أساليب تدريس الفلسفة لتنمية التفكير ؟

ان الفلسفة باعتبارها وجهة نظر كونية ، فان تدريسها

ودراستها يتطلب بعض الأساليب الأساسية والتي من أهمها اكتساب مهارات وطرق التفكير ، من خلال اكتساب الطلاب لمهارات تفكير الفلاسفة ، والسؤال الذى يطرح نفسه فى مجال تدريس الفلسفة هو :

كيف نعلم طلابنا أن يفكروا بطريقة جيدة وواضحة ؟

لتحقيق هذا الغرض هناك طريقتان : أحداهما يمكن أن نطلق عليها القدوة او الاقتداء .

والثانية يمكن ان نسميها بالتدريب . بالنسبة للعملية الأولى فاننا يجب ان نتيح الفرصة للطلاب للمناقشات ذات الاطار الواعى والواضح ، وسوف يدركون بالتأكيد مضمون هذه المناقشات ؟ ولكى تقوى فطنة الطلاب للخطأ والصواب يجب ان نعرضهم المناقشات العامة . أما التدريب فهو ركن هام فى تنمية مهارات التفكير السليم ، لأنه أداة الكشف من انجازات الطلاب والحكم عليها ايجابيا أو سلبيا طبقا لدرجة المامهم بالمهارات المرغوبة . كذلك فهو عملية هامة لنقد افكارهم عندما تكون غير سليمة . وهنا فان على المعلمين أن يدربوهم على المسارات الأملية للتفكير الجيد من خلال الحوار والتحليل المنطقى لبعض المعلومات من الفلاسفة القدماء والمعاصرين مما يؤدى الى:

* ان امداد الطالب بالأمثلة المتعددة للتفكير عند الفلاسفة ، يساعده على اجادة مهارات التفكير .

* أن نتيح للطالب الاتصال والحوار مع الفلاسفة من خلال المعلم .

وكل هذه العملية التى تتضمن الملاحظة والتفكير

والاختبار والتوطيد هى العملية التى تحدثت عنها آنفا على أنها القدوة او الاقتداء . فالملاحظة تبدأ مع المعلم وبعدها يتم اكتساب المعلومات من الفلاسفة وطريقتهم فى التفكير ، بحيث تتحول الملاحظة الى تقليد فى تصور الطلاب ثم فى ممارستهم بعد ذلك .

فالهدف من التفكير هو اختبار امكانية مناسبة الشيء للعمل به فى الخيال حتى يمكن بعد ذلك العمل به ممارسة . فلو بدا أنه مناسب من حيث الممارسة فانه يصبح بمثابة جزء من طريقة حياته .

وبالتالى فاننا اذا اردنا أن يتعلم طلابنا الفلسفة كطريقة فى التفكير فان علينا كمعلمين ان نكون قدوة حسنة فى أن نتحرك بقوة الفيلسوف ، ونتتبع آجزاء هامة من حياته الاجتماعية مع الطلاب . ولهذا يمكن تعريف عملية الاقتداء بعملية التدريب .

وثمة عملية ثالثة تشمل تدريس الفلسفة ، وهى تعليم الطلاب أن يكونوا مبتكرين او مبدعين . فلا يجب على المعلم أن يرجيء استفساره ... للنهاية لمجرد انه تلقى اجابة مرضية من سؤاله ، ولكن عليه ان يختبر كل الاجابات التى تلقاها من الطلاب . ومن ناحية آخرى يجب عليه ان يحاول طرح نفس السؤال بطرق مختلفة وذلك لكى يكتشف العواقب التى تترتب على تغيير مضمونه المبنى عليه تحليله الشخصى وفى كل هذه الحالات فهو يسعى دائما لتوسيع مستمر للخبرة والتأمل . وهنا فان الاقتداء والتدريب يمكن ان يكون لهما دور كبير فى هذه العملية ، ولكن هناك عملية لم نناقشها بعد وهى الحوار المفتوح كطريقة لتعليم الطلاب ان يكونوا

مبدعين وليكونوا جادين فى توسيع قاعدة خبرتهم، وهنا سيكون المعلم قادرا على المساهمة فى هذة العملية بتوضيح المضمون اثناء المحاورات التى تدور بين الطلاب ، ولكن وجهة نظر المعلم لاتزال وجهة نظر واحدة ، ولذلك فان الطالب لكى يكون مبدعا لايجب آن يقتصر على استيعاب رأى المعلم . ومع ذلك فالمعلم يلعب دورا رئيسيا فى هذه العملية من خلال توسيع بؤرة النشاط بطرح آسئلة متنوعة وآساليب بحث مختلفة ، وخاصة بالنسبة للطلاب المتقدمين الذين يمكن آن يتفاعلوا مع وجهات نظر آخرى غير رأى المعلم وهذا يتيح لكل طالب لديه وجهة نظر آن يطرحها ويقدمها .

تعليم القيم :

بادىء ذى بدء يمكن القول بآن الفيلسوف لديه قيم معينة تتعلق بوجهة نظره فى الطبيعة والانسان معا. ولهذا فان العملية الاولى فى تعليم القيم تتشابه مع طريقة اكتساب التفكير عند دراسة الفلسفة . وذلك لأن الطلاب عندما يلاحظون شيئا فى حياة شخص ما يصاحبونه باخلاص ، فانهم يجربون ذلك الشىء آولا فى خيالهم ، ثم اذا اختاروه يصبح جزءا فى سلوكهم، وعليهم بعد ذلك آن يتخذوه قدوة فى حياتهم آو لا يتخذوه . هذه العملية يمكن آن نسميها عملية القدوة او الاقتداء التى يتعلم منها الطلاب القيم عن طريق آشخاص آخرين مثل الفلاسفة آو الكتاب آو المفكرين ذلك آن هؤلاء الذين يلاحظون ويقلدون سوف يعيشون القيم فى الحال ، وهذا يتوقف على الموقف ، وكيفية اختيار الطالب للتعامل مع الموقف .

فالتلاميذ الصغار قد لايستطيعون آن يميزوا قيمة

خاصة عن القيم العامة في حياة الشخص الذى يقلدونه .

وفى مثل هذه الحالة فليس أمام هؤلاء التلاميذ سوى أن يلاحظوا ويقلدوا مجموعة القيم المطروحة فى الحال فتعلم شخص قيمة معينة يشبه تعلم التلاميذ التفكير الجيد، فالانسان يعيش بقيم الآخرين حتى يصل الى اعتناق هذه القيم ، ويتعقل بوضوح أساسيات هذه القيم التى هو قادر على تطبيقها ويتصرف على هدى منها فى المواقف الفعلية ، ولذلك فان مهارات وطرق التفكير التى يريد معلم الفلسفة ان يعلمها لطلابه ، هى ضرورية لتعليم القيم عند المفكرين والفلاسفة ، وهنا يلعب التدريب نفس الدور الهام الذى يلعبه فى تعليم التفكير ، فمعلم الفلسفة هو القدوة لطلابه فى اكتسابهم وممارستهم للتفكير السليم، وكذلك فان عليه تقع مسئولية تدريبهم على أن يعيشوا القيم فى حياتهم باهتمام وامانة، وأن يفسروا المواقف المختلفة على ضوء قيمهم ، وأن يطبقوا هذه القيم فى مثل هذه المواقف على أفضل وجه ممكن .

وهنا لاتوجد قاعدة بسيطة يمكن من خلالها أن يكتسب الطلاب هذا التقليد وهذه الممارسة القيمية ، ولكن على المعلم ان يقدم الاساليب المناسبة التى يمكن التلميذ من طريق الملاحظة المباشرة وغير المباشرة أن يقلد ويطبق هذه القيم فى حياته . وكذلك فان على المعلم أن يتيح للتلميذ فرص تطبيق هذه القيم فى بيئته وعلى أنواع جديدة من المواقف من خلال مساعدته على التعلم من طريق الحوار المفتوح مع الآخرين والسؤال الذى يطرح نفسه فى ضوء ماسبق هو:

ما أوجه التشابه بين أساليب تدريس الفلسفة وتعليم القيم ؟

لقد اتضح مما سبق أن هناك تشابها يمكن ان يعود الى سببين : السبب الأول هو أن تدريس الفلسفة ودراستها يتضمن قيمة أو مجموعة من القيم مستمدة من طبيعة الفلسفة والقيم التى تتضمنها المذاهب الفلسفية المختلفة .

أما السبب الثانى فهو ان اكتساب القيم وتعليمها يتضمن كما ذكرت سابقا - دراسة مهارات معينة من التفكير وأن يكون قادرا على استخدامها وتوظيفها بطريقة سليمة فى المواقف الفعلية فى ضوء قيم معينة .

وهكذا فان تدريس الفلسفة يتضمن تعليم القيم .. والسؤال الذى يطرح نفسه هو : ما التصور المقترح لتعليم القيم من خلال تدريس الفيلسوف الألمانى كانط ؟

- عرف كانط الفلسفة بأنها هى القدرة على التفكير والتأمل فى طبيعة الأشياء دون اللجوء الى اى انحراف أو انحياز ودون الانقياد الى اى مذهب متعصب ، وبالتالى فقد اعتقد أن الهدف من وراء تدريس الفلسفة هو تعليم الطلاب كيف يفكرون وكيف يستطيعون أن يحققوا استقلالا فكريا واكتفاء فكريا أيضا وأن يكونوابعيدين عن اى تحامل أو تعصب . وسوف اشرح فيمايلى المفهوم الخاص للفلسفة والذى يستند الى وجهة نظره من الفلسفة فى التعليم وعلى آية حال فقبل أن أتعرض لتلك المسألة فانه من الجدير بنا أن نذكر باختصار مفهومه من الاخلاق . وذلك أن كانط يرى ان هناك اختلافا كبيرا بين العلم والاخلاق سواء كان

من الناحية النظرية أو من الناحية العلمية، فقد كـان يعتقد أن العلوم الطبيعية أى الفيزياء هى علوم تقتصر على فئة معينة فهى موضوع الخبراء، حيث أنها علوم تتطلب مهارات وتدريبات خاصة • من ناحية أخرى ، فان علم الاخلاق علم شعبى متاح، بل ووثيق الصلة بجميع الأشخاص وان جميع الاشخاص يتناولون هذا العلم•• ولما كان من الممكن لـدى العامة من الناس ان ينهلوا من علم الاخلاق بما فيهم المتقدمون والمتخلفون. فقد اتخذ من هذا مقدمة منطقية لفلسفته الاخلاقية ونلاحظ أنه سار على نفس المنهج الـذى سار عليه " روسو " حيث اعتقد أن كل شخص يعرف — من ظهر قلب — ماهو الخطأ وما هو الصواب ، كما كان يعتقد أيضا انه من غير الضرورى ان ندرس الفلسفة لغرض معرفة مايجب فعله أى واجبات المرء بصفة خاصة أو بصفة عامة فليس من المحتم على الشخص الصغير السن أن يذهب الى الجامعة لكى يتعلم المبادىء الاخلاقية والقانون الاخلاقى ، وانها ليست مهمة الاستاذ أن يعلم الاخلاق ، لأن العامل العادى يعرف فى هذا الصدد قدرا كبيرا يمكن أن يعادل القدر الـذى يعرفه الاستاذ •

ان سهولة استيعاب علم الاخلاق بواسطة الاشخاص ككـل وبطريقة وقدر مساو وهى فكرة يرجعها كانط الى روسو مـن خلال كلمات ذكرها •

أنا بطبيعتى مكتشف ، وأشعر أننى متعطش جدا للمعرفة وحريص جدا على اكتسابها ، كما اننى أشعر برضى واقتنـاع كلما تقدمت خطوة الى الامام فى هذا المجال من الكشـف والتحرى وقد شعرت آنذاك أن هذا يمكن ان يرقى بالجنـس البشرى الى أعلى مكانة من الشرف والعزة كما اننى احتقر

هؤلاء العامة الذين لايعرفون الشجاعة وقد تعلمت أن احترم جميع المخلوقات البشرية وأن اعتبر نفسى أقل أهمية وأقل مشقة من العامل العادى واعتقد أن هذه الملحوظة لاتعبر عن مدى أهمية وقيمة اى شىء الا بترسيخ حقوق الانسان .... هذا المفهوم الذى يتفق عليه كل من " كانط وروسو " والذى يتناول سهولة اكتساب علم الاخلاق بما يسمى " المساواة الاخلاقية " وهى تتعارض مع آراء بعض الفلاسفة أمثال " افلاطون وارسطو " وربما المتعصبين ايضا الذين يعتقدون ان الاخلاق نوع خاص من المعرفة أو الخبرة ، وذلك العلم الذى يستطيع استيعابه بعض الناس وخاصة الفلاسفة الأكثر معرفة من غيرهم من عامة الناس . ومن هنا فانهم يعتبرون خبراء فى هذا المجال . وسوف يسمى مفهوم صاحب الخبرة الاخلاقية " النخبة الاخلاقية " ومن هنا فمن الطبيعى أن مفهوم النخبة الاخلاقية كان هو أساس ادعاء افلاطون بأن الفلاسفة يجب أن يكونوا ملوكا .

ولكى نفهم فكرة " كانط " عن دور الفلسفة فى التعليم الثانوى فيجب علينا أن نبدأ بادراك أنه كان ضد النخبة المختارة " الصفوة " كما أنه من دعاة مذهب المساواة الاخلاقية ليس فقط فى المبادىء ولكن فى الممارسة أيضا كما اشرت من قبل خصوصا فى مجال الفلسفة الاخلاقية فان الفرد يكتسب مبادىء الاخلاق والصواب والخطأ لكل فرد يعرفه جيداً .

باختصار فان هدف الفلسفة هو التنوير وقد حدد " كانط " كلمة التنوير فى مقال له بعنوان " ماهو التنوير"؟ هل عندك الشجاعة لاستخدام عقلك ؟ هذا هو شعار التنوير ولماذا يعتبر التنوير مهما من وجهة نظر " كانط "؟ يعتبر التنوير مهما حيث ان علاقته بالمبادىء السامية للأخلاق

مثل مبدأ تقرير المصير . وفي فلسفة كانط تعتمد الاخلاق على الاحتياجات والمتطلبات وتهدف الى تقرير المصير لكل من الفرد نفسه والأفراد الآخرين .

وبالنسبة " لكانط " ، و"روسو" فان أفضل الاخلاق للانسان هى الحرية لكل فرد . وأن كلمة التبعية التى هى عكس الحرية هى خضوع عقل الشخص واجباره خارجيا عن الآخرين تكمن التبعية في اعتماد تفكير الفرد فى الاخلاق ، على ما يفكر الأفراد الاخرون أو باختيار الفرد لما يفكر بما هو متطلب للسلطة الاخلاقية في النواحى المختلفة . وهنا ليس من المفيد أن نقول أن كانط قد نسب كل الشرور الخاصة بالجنس البشرى أو على الأقل كل العيوب الأخلاقية الى تلك التبعية ، ولكنه اقتنع بأنها تقود الى انكار حقوق الفرد وانتمائه الى البشرية والفضيلة . وقد اتفق مع روسو فى أن الانسان " ولد حرا " ولكنه فى كل مكان مقيد بالسلاسل .

وقد أضاف أن هذه السلاسل هى مجرد ابتداع باعتبارها سلاسل الجهل المقصود والخرافات التى يتقبلها كثير من الناس . وما اقوله الآن هو أن هذه الأشياء متضاربة مع تقرير المصير وأن انكار تقرير المصير وشيوع التبعية لايتفق مع صيحته التنويرية للحرية والمساواة والأخوة .

يجب أن يتضح أن حركة التنوير هذه تعنى التحرر من التبعية واذا قرأ الانسان كتابات كانط بعناية فانه يلاحظ أن التركيز على نقده للطغيان وغياب القانون ومذهب الميكيافيلية كان من نتائج التبعية . فالمبدأ الميكيافيلى الذى يقول " الغاية تبرر الوسيلة " مثال برجماتى للمبدأ التبعى ، وبصفة عامة يعتقد كانط ان الفلسفة الاخلاقية

التي اطلق عليها ميتافزيقا الاخلاق " لايمكن الاستغناء عنها لأن الاخلاق مازالت موضوعا لكل أنواع الفساد خاصة الميكيافيلية لجعل التلاميذ دارسين جيدين أولا قبل ان تعلمهم كيف يستخدمون عقلهم من أجل الفهم.

ومن ناحية أخرى فان هناك بعض المزايا التي يتصف بها النظام الطبيعي وذلك لأنه حتى لو لم يصل الدارس الى المرحلة النهائية فانه سوف يتعلم بعض الشيء المفيد، وحتى لو لم يصبح عالما فانه بالرغم من ذلك سوف يصبح أكثر استعداد لشق طريقه في الحياة .

فاذا بدأ التلميذ مرحلته الأولى كما يجب فانه سوف يتعلم عن طريق الممارسة كيفية استخدام قدرته على الفهم وسوف يصل الى النتيجة التي يصل اليها عقله وتفكيره، ليست النتيجة التي كان يريدها له المدرس ومن هنا فبدلا من أن يتعلم أفكار ومبادىء أي شخص آخر يستطيع أن يتعلم بنفسه كيف يفكر وسوف يكون واجب المدرس في ذلك ان يوجهه فقط ومن هنا فانه يستطيع في المستقبل أن يفكر بنفسه .

ويقول كانط أن طريقة التدريس يجب ان تتفق مع طبيعة الحكمة العملية نفسها " أو الفلسفة " . ولكن لسوء الطالع فان الطلاب في المدارس الثانوية يدرسون ويتذكرون الموضوعات كما انهم يتوقعون ان يحفظوا من الفلسفة كأي موضوع ، مثلها في ذلك مثل التاريخ والرياضيات .. ولكن هذا مسلك خاطىء ، لان دراسة الفلسفة ليست كدراسة أي موضوع يمكن حفظه ولكن دراسة الفلسفة تعني ان يتعلم الفرد كيف يتفلسف ، ويقول كانط ان الفلسفة ليست موضوعا يوجد له

تفسير وتخطيط واضح امامنا . وليست هناك اى كتب فى الفلسفة لديها السلطة ان تتكلم عنه وهذا هو السبب فى عدم وجود شىء نتعلمه فى الفلسفة ولكن يمكننا ان نتعلم كيفية التفلسف ان الطريقة الخاصة التى يجب ان ندرس بها الفلسفة هى عبارة عن طرح اسئلة ومناقشتها ويجب الا يجزم بامر فلسفى الا بعد تعقل وتفكير عميق فى هذا الامر ويجب ان نستغل الكتب الفلسفية ليس من اجل ان نعلم حقائق ولكن لكى نحث الافراد على التفكير؟ ولكى يفهموا ويصدروا احكامهم على الامور وذلك لوضع نهايات للحقائق التى عرضها المؤلف .

ولو بدا المدرس بتعليمهم كيفية التفكير وكيفية التفلسف حتى ولم يكملوا مشوارهم التعليمى فانهم سوف يتعلمون بعض الاشياء التى تفيدهم فى حياتهم . وبطبيعة الحال فان كانط لا يرغب فى استبعاد الدراسة ككل ، والتى تشمل دراسة العلوم ولكنه يريد ان يقول بأنه ليس من الضرورى أو ليس من المرغوب لدى اى شخص ان يكون عالما ، وعلى النقيض من افلاطون وارسطوفان كانط ليس من اتباع مذهب النخبة ، الذين يعتقدون بأن حياه الفيلسوف هى افضل حياه ممكنه وذلك من وجهة النظر الاخلاقية ، ولا يزال يعتقد بأن التفكير الحر والنقدى المستقل يعتبر احد المطالب الاخلاقية ، حيث كان يعتقد ان الفلسفة عبارة عن نشاط اكثر من كونها حلقة للدراسة ، كما انها تلعب دورا هاما ومتميزا فى التربية. من مبادى اخرى وذلك لوجود علاقات وروابط اساسية بينهاوبين الاستقلال الاخلاقى والحرية الاخلاقية والتى تعتبر اساسا للأخلاقيات ، وان دورها يظهر فى مساعدتنا على تطبيق المبادىء الاخلاقية وترسيخها حيث ان هذه المبادىء تساعدنا بالفعل على التفكير بأنفسنا ولو أمكننا تحقيق ذلك ، اى عندما نكون قادرين على التعرف على مناطق ونقاط الفساد المختلفة

التي تعترض الطريق الاخلاقي في المبادىء التي تنادى بمعاملة الاخرين كمجرد وسائل وليسوا غايات .

وهناك نقطة غموض في نظرية (كانط) الاخلاقية قد يجهلها الذين يقبلون هذه النظرية دون جدل وذلك لأن هدفها تعليمي حيث ان الغرض من هذه النظرية هو تعليم الاخرين مبادىء الخطأ والصواب . ولكن بدلا من ذلك فقد كان هدفها من وجهة النظر العلمية هو حماية البشر من الوقوع في الذلات الاخلاقية وحمايتهم من تأثير نقاط الفساد والنظريات المزيفة وكما قرأت عند (كانط) فان المفاسد الاخلاقية لاتكمن في البعد عن الاخلاقيات ولكنها تكمن في تبني مبادىء خاطئة تلك تنادى بمعاملة الاخرين كمجرد وسائل . ان الفساد الاخلاقي بهذا المعنى يعتبر فساد المبادىء والافكار الاخلاقية التي يعرفها الشخص ، كما ان جوانب الفساد الايديولوجي والشخص تمثل جانبين لعملة واحدة ، وربما يكون من الادق ان نقول ان الفساد ممكن ان يكون فساد العقل والقلب ، كما جاء عند روسو (او كما يقول (كانط) انه فساد العقل والارادة) .

ولو امكننا التعرف على مشكلة اخلاقية مثل تلك المشكلة التي تتناول مسألة التبعية او الاخلاقيات المزيفة ، فاننا يمكننا ان نعرف كيفية تطبيقها على نطاق اوسع .وعلى سبيل المثال يمكننا القول ان مفاسد رجل مثل هتلر لن تكمن فيما فعل ولكن في حقيقة انه يتبنى مبادىء النازية كمبادىء اخلاقية ويكمن الفساد الاخلاقي في تبني اخلاقيات وايديولوجيات تابعة ومزيفة .وعموما فأى شخص يعرف عن ظهر قلب ما هو الخطأ وما هو الصواب . ولهذا يمكنني ان اقول بأن كانط يرى ان الفلسفة عبارة عن قلعة استنارة ويمكننا بواسطتها ان نقدم افضل الوسائل الدفاعية ضد اى مظهر من مظاهر

الفساد وذلك لأنها تعزز وتقوى الاستقلال الذاتى .

وباختصار فقد قصدت من وراء هذا النموذج من فلسفة كانط ان أوضح نقطتين : اما النقطة الأولى فأنه من الممكن ان يكون معلم فلسفة جيد ومعلما قديرا . وفى الحقيقة فأنه لا يمكن ان يكون معلما دون ان يكون فيلسوفا جيدا والعكس ويعتبر كانط ابرز مثال على ذلك ،

اما النقطة الثانية والتى تعتبر على قدر مساو فى الاهمية ويجب ان نتعلمها من كانط هى ان الفلسفة تختلف اختلافا جوهريا عن اى مبادىء اخرى ومن هنا كانت له اسهامات بالغة قديما فى تحديد طريقة ومحتوى تعليم الطلاب وهذا يتضح من خلال مقولته عن التنوير او التثقيف . فالفلسفة بعد ان تدرس وتفهم سوف تحرر الطلاب من الخضوع الفكرى وتساعدهم ان يكونوا مستقلين .

الفهرس


Bibliotheca Alexandrina
0450921